行动科学经典译丛

[美]克里斯·阿吉里斯
唐纳德·A.舍恩 /著
邢清清 赵宁宁/译

实践理论

提高专业效能

Theory in Practice

Increasing Professional Effectiveness

Chris Argyris
Donald A. Schön



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

责任编辑：周益群
封面设计：James

我们的行动理论能够改善人类活动，增强其责任心和自我实现精神，促使他们学习，不断提升工作效率。而且，我们的理论能帮助组织防止局势的进一步恶化，增加其学习和恢复健康的动力。我们认为，人能够积极地寻找掌握自身及其周围环境的方法，也能够由此提高组织的效率。

——本书前言

这本书奠定了两个领域的里程碑。它是对专业教育改革的实践指导，同时，它也是一个灯塔，标向了对于人类组织、组织与专业的社会结构之间相互依存关系以及实践理论的理论思考。

——《高等教育杂志》
（*Journal of Higher Education*）

这是一本具有奠基意义的重要书籍。它直接挑战了现实教育的核心——改变行为……任何读过此书的专业教育者都将无法再以同样的方式操练他的技艺。

——《管理科学季刊》
（*Administrative Science Quarterly*）

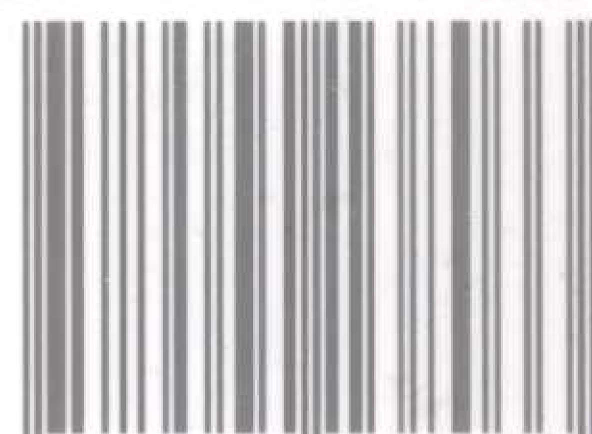
任何参与管理决策的人都应拥有这样一本书，它所提供的关于大型公司中成功管理特质的丰富信息极具震慑力。

——《当代心理学》
（*Contemporary Psychology*）

定价：26.00元



www.wiley.com


ISBN 978-7-5041-3803-3
9 787504 138033 >

行动科学经典译丛

[美]克里斯·阿吉里斯
唐纳德·A.舍恩/著
邢清清　赵宁宁/译

实践理论

提高专业效能

Theory in Practice
Increasing Professional Effectiveness

Chris Argyris
Donald A. Schön

教育科学出版社
·北京·

责任编辑　周益群
版式设计　贾艳凤
责任校对　贾静芳
责任印制　曲凤玲

图书在版编目（CIP）数据

实践理论：提高专业效能／（美）阿吉里斯，（美）舍恩著；邢清清，赵宁宁译．—北京：教育科学出版社，2008.6
（行动科学经典译丛）
书名原文：Theory in Practice：Increasing Professional Effectiveness
ISBN 978－7－5041－3803－3

Ⅰ．实…　Ⅱ．①阿…②舍…③邢…④赵…　Ⅲ．组织管理学—研究　Ⅳ．C936

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2007）第 201798 号

北京市版权局著作权合同登记 图字：01－2005－4191 号

出版发行　教育科学出版社

社　址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010－64989009
邮　编	100101	编辑部电话	010－64989421
传　真	010－64891796	网　址	http://www.esph.com.cn
经　销	各地新华书店		
制　作	北京金奥都图文制作中心		
印　刷	北京人卫印刷厂	版　次	2008 年 6 月第 1 版
开　本	787 毫米×1092 毫米　1/16	印　次	2008 年 6 月第 1 次印刷
印　张	13.75	印　数	1－3 000 册
字　数	176 千	定　价	26.00 元

SHIJIAN LILUN

TIGAO ZHUANYE XIAONENG

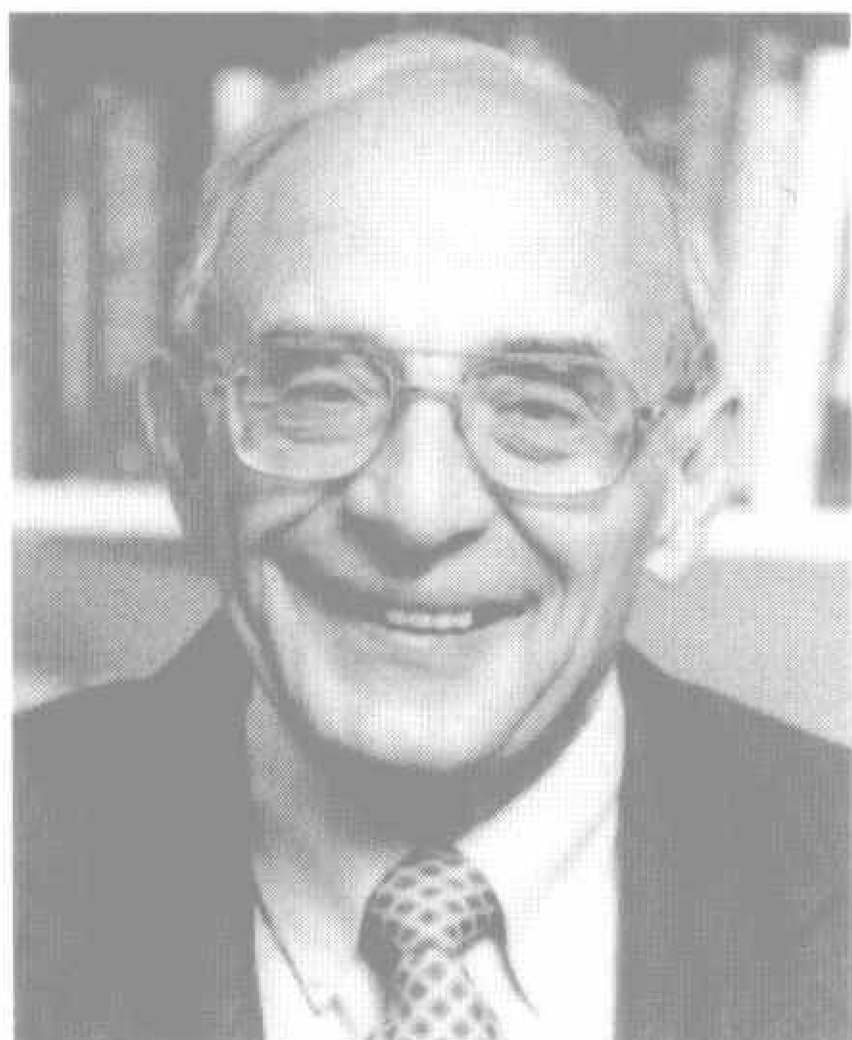
Original English Title:

Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness

By Chris Argyris and Donald A. Schön

Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint

作者简介



克里斯·阿吉里斯是美国哈佛大学教育学和组织行为学詹姆士·科南特教授，是当代管理理论、组织学习理论的主要代表人物。他于1947年获得了克拉克大学的心理学学士学位，1949年获得了堪萨斯大学的经济学和心理学硕士学位，1951年获得了康奈尔大学的组织行为学博士学位。从1951到1971年，阿吉里斯在耶鲁大学执教，担任管理科学教授，并在后期担任管理科学系的主席。

阿吉里斯早期的研究致力于正式组织结构、执行性领导、控制系统以及管理信息系统对个人的非预期影响，以及个人如何应对这些影响［《个性与组织》（*Personality and Organization*，1957）；《整合个人与组织》（*Integrating the Individual and Organization*，1964）］。之后他转向对组织变革的方式，特别是对组织高层管理者的行为的研究［《人际能力与组织效能》（*Interpersonal Competence and Organization Effectiveness*，1962）；《组织与革新》（*Organization and Innovation*，1965）］。

对这一领域的探究使阿吉里斯成为一名社会学家、学者和介入者[《介入理论和方法》(*Intervention Theory and Method*，1970)；《严谨研究的内在矛盾》(*Inner Contradictions of Rigorous Research*，1980）]。他还与唐纳德·舍恩共同发展了个人和组织学习理论，其中的行为和推理理论成为诊断和行动的基础[《实践理论》(*Theory in Practice*，1974)；《提高领导效能》(*Increasing Leadership Effectiveness*，1976)；《组织学习》(*Organization Learning*，1978）]。

阿吉里斯曾获得瑞典斯德哥尔摩经济学院（1979）、比利时鲁汶大学（1978）和加拿大麦吉尔大学（1977）的荣誉博士称号。



唐纳德·A.舍恩教授是美国麻省理工学院的城市研究与教育的福特教授，并曾担任城市研究与规划系的主任。舍恩1951年获得耶鲁大学的哲学学士学位，并分别于1952年和1955年获得哈佛大学的硕士和博士学位。他还曾在巴黎索邦大学学习单簧管，并获得了法国巴黎国家艺术学院的证书。

作为学者和咨询顾问，舍恩的研究领域是组织学习和专业效能。在来到麻省理工学院工作之前，他创建了社会和技术革新组织（OSTI），并担任这个非营利组织的主席7年之久。他还在政府和私营企业的很多部门担任管理和咨询职务。

1970年，舍恩应邀请在英国广播公司（BBC）发表里思讲座（*Reith Lecture*）。1984年，他在加拿大皇后大学担任客座讲师，并且成为英国皇家建筑学院的荣誉成员。舍恩其他的著作包括《反映的实践者》（*The Reflective Practitioner*，1983）和《组织学习：来自行动视角的理论》（*Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*，1978，与阿吉里斯合著）。舍恩在很多专业组织中担任职务，2000年成为美国艺术与科学院以及国家社会技术系统研究委员会的成员。

对典藏平装版的介绍

Introduction to the Classic Paperback

xi

《实践理论》一书致力于理解和分析人类行为的特点，尤其关注发生在组织等社会系统中的人类行为。我们不仅重视观察事件，更要了解如何创造某种情境。因此，我们的理论与行为本身以及如何创造行为密切相关。此外，我们由始至终都偏重于设计与完成能够改变现状的各种行为选择。因此，我们工作的重点是如何发展能够引发个别事件的介入措施。

学习是思想发展的关键因素。我们从结果和过程两个角度定义学习。在我们的研究中，这两个概念始终密切相关，因为能够引发个别事件并且将其组合成新的情境（这种情境本身就以学习为导向）的有效介入措施必然涉及结果和过程。

我们认为，学习将产生两种结果：一种是匹配意向与结果（这种匹配对学习者来说是一种全新的体验），另一种是找出并纠正错误的对应关系。在这两种情况下，衡量学习行为的标准都既包括某种概念或方案的构想，也包括其执行。如何判断你是否掌握某种知识？是在能够产出你认为已经了解了的东西的时候吗？

xii

我们将学习过程分解为发现（或诊断）问题、解决方案、解决方案的产生以及为增强其有效性进行的执行监控等四个阶段（监控可能会引发新的发现）。这个过程存在于个人、群体、群体之间和组织等各个层面。人是执行这个过程的主体，但是其执行方式和结果却受到行为环境的重大影响。

本书的反响

自面世以来，《实践理论》便拥有一个广泛的读者群，其中包括咨询师、组织发展领域的从业者、教育者，特别是关注终身教育的人士。

本书激发了许多读者学习将理论付诸实践的热情。但是，对本书的误读（我们对此负有不可推卸的责任）也比比皆是。例如，很多读者将第二型理论误解为“开放”或将其诠释为麦克格莱戈尔的Y理论（McGregor，1960）的变型。的确，我们的理论与麦克格莱戈尔的研究存在共通之处。例如，两种理论都从行动理论视角出发，都强调自由明达的选择、有效的信息和内在承诺等，而这些概念均出自科特·勒温（Kurt Lewin）的“民主群体氛围”、“人际有效性”以及“行动中研究”等理论（Lewin and Grabbe，1945）。但是，麦克格莱戈尔的研究目的是要形成一种人际关系理论，并且将其运用到人际、组织、群体和组织行为层面。他的研究关注如何统一可能存在的各种互相冲突的观点，如何以参与式管理取代传统的独裁式管理等问题。相比之下，《实践理论》着重发展了勒温思想中探究导向的部分，强调提供和获取可靠信息，创造产生内在承诺的情境，使行为者以及受其行动影响的各方作出自由明达的选择。根据归因理论，我们认为，大部分情况下的归因行为是秘而不宣的（例如，“你表面上似乎同意我的意见，但事实上隐瞒了你大部分的真实想法”）。我们认为，人与人之间的行为模式体现了个体早年即已习得、且将一直贯彻下去的行动理论。因此，我们区分了使用理论和人们常用来解释某种行为的信奉理论。我们还强调人与人之间的行为具有互惠性，即行为准则内嵌于使用理论中，由行动者与受行动者行为影响的人共同制订和贯彻。

xiii

很多《实践理论》的读者尚未意识到自己的日常行为模式（这种行为模式几乎都属于我们描述的第一型）与他们口头上强调自己信奉的第二型行为理论之间存在巨大差距。当人们认识到这种差距的时候，往往会感到震惊和沮丧。在充满了权术之争的真实组织生活中，第二型理论就像空中楼阁，无论在自身还是在他人的行动中都难以实现。但是，对某些读者来说，从第一型转变成第二型不仅是一种挑战，更具有不可抗拒的吸引力。这些读者在实践时需要帮助。他们需要了解如何从现有状况过渡到理想状态。与此同时，他们也对我们之前在《实践理论》一书中阐述的理想状态和实践方法提出了质疑。

我们的进一步研究

从1974到1991年，我们从四个不同角度发展了《实践理论》一书最初提出的观点。首先，我们考察了个人学习与人际学习之间的关系以及组织可能形成第二型环境的过程。其次，我们在更为广泛的专业知识的背景下着重研究了人际的使用理论的地位，以及教育中的行动理论与舍恩称为"反映性实践"（Schön，1983，1987，1991）的理论之间的关系。再次，我们针对教育组织研究人员、咨询师和管理人员进行了行动理论方法及其在组织发展和变化应用方面的培训。最后，我们还开展了对行动理论教育具有重大意义的行动研究。

组织学习。我们首先对想要学习第二型行为策略并想最终帮助其下属学习的公司总裁进行了研究（Argyris，1982）。此项研究为我们帮助个人和组织学习第二型（我们称之为组织第二型学习系统）提供了重要信息。

在进行此项研究的过程中，我们更加明确使用理论与相关思维和感觉模式之间的关系。阿吉里斯开始在他的研究中教授经理主管人员如何以比以往更精确的方式来设计和推行实验去测试自己的新式管理理念。他发现了参与者的不安全感和防御性行为的倾向。当他对这些参与者的基本认知模式提出质疑的时候，也对他们的能力认同感和自信提出了挑战。之后，阿吉里斯继续与这些管理人员工作，并描述了与管理人员的防御策略和不

安全感相连的因果推理，并能把它与和第二型相关的“生产性”推理和感受区分开来（Argyris，1985）。

在参与阿吉里斯的研究的过程中，这些企业总裁之间的关系日益亲密。研究结束之后，这些管理人员形成的支持小组至少在12年的时间里仍保持活动，其中大部分人直到现在还坚持见面。有些人甚至还加入了对方的董事会。阿吉里斯同意帮助他们在各自的组织内部推广他们的学习。但是，他很快意识到，他缺少大量完成整个项目所需的熟练的研究介入人员，因此不得不将研究聚焦到其中的两个组织。

在阿吉里斯进行组织研究的同时，舍恩也在巴西开展了一系列面向研究型组织负责人的行动理论培训。这两个项目的经验印证了我们在《实践理论》的创作后期就开始意识到的问题：无论是个人学习、人际学习还是组织学习，其理论和实践之间往往存在巨大的鸿沟。我们发现，组织层面的学习缺乏系统的理论，因此有必要将研究从个人层面扩展到组织层面。我们为建立组织使用理论和学习模型所做的努力及其相关成果在《组织学习》（*Organizational Learning*，Argyris and Schön，1978）一书中均有体现。在这本书里，我们力图阐释个人与更大系统中各变量之间的关系。为此，我们研究了一系列概念，例如，有限学习系统（第一型）和“良好的对话关系”（第二型）等。更确切地说，我们剖析了具有第一型使用理论的人如何形成大部分为单路径学习模式的组织（或群体以及群体间）学习系统。同时，我们还指出，有一种局限性较小的学习系统（存在于任何社会单位）可能具备良好对话关系的各种特点。我们认为，要创造这种系统，首先必须帮助个人学习第二型。虽然组织仍无法单纯依靠第二型获得双路径学习的能力，但是它至少可以促使组织成员更加深入地探究组织的战略、结构、信息系统等相关领域。

对行动研究者、咨询师和其他行动方法理论的从业者的教育。随着研究的深入，我们逐渐意识到这样的事实：尽管我们具备了帮助个人学习第二型的能力，但是，当我们将其运用到相对大型的组织层面（即25至100人左右的群体），并希望参与者既能理解概念，又能将所学付诸实践

时，往往会感到力不从心。意识到这个问题以后，我们又开辟了一项结合教学、介入和组织变化等领域的新研究。在《推理、学习和行动》（*Reasoning*, *Learning and Action*，1982）一书中，阿吉里斯详细地描述了如何在课堂上进行试验性和概念性学习的例子。

这个方向的探究工作在几个不同领域的研究中得到了延续。例如，阿吉里斯曾为某大型企业开发了一个项目，参与这个项目的管理者及其直接下属需共同合作，开发企业的长期战略。在管理者学习第二型的过程中，他们会审视所在群体的动力，推动双路径战略学习，并且在群体产生回复到第一型的时候发挥作用，创造一个擅长策略学习的理想组织模式（Argyris，1989）。

在我们进行研究的20年时间里，组织学习，乃至全社会学习的理念逐渐获得了人们的认可。如同管理领域的质量和卓越（早些时候的革新和灵活性）等概念一样，“学习型组织”的理念成为公有、私立以及非营利性组织改革的口号。

阿吉里斯针对咨询公司进行了大量的研究。他认为，咨询公司将会在公有和私立组织尝试组织学习的过程中发挥越来越重要的辅助作用。通过研究这些咨询机构，阿吉里斯考察了咨询师作为双路径学习者的作用、他们与客户之间的关系以及学习过程中咨询机构和客户组织内部存在的抗拒学习的防御行为（Argyris，1985）。

在帮助个人消除防御心理，使其学会更清晰、更具创造性地思维，进而习得第二型的过程中，阿吉里斯发现，战略和财务等管理条例实际上就是有助于组织管理的行动理论；学者们已经建立了一套相对精确的详细说明，用来解释以及如何应用这些理论、发现并更正工作中可能出现的错误。人际行动理论与该类条例共有的一个关键特点便是它们的因果推理：即推理有赖于理论的具体实施。另外，这些条例还有一个共同特点：其设计者都在尽可能清晰而精确地阐述其中的因果推理关系。

由此产生的一个有趣的困境是：这些纪律一旦被切实地（不切实地）付诸实施，就会给参与者造成威胁和难堪，导致他们采用第一型，用固有

的防御性行为作为自己的挡箭牌。因此，如果策略（或其他因素）要求项目的执行者坚持严谨性思维的话，根据第一型，他们也会产生强烈的防御推理，把责任归咎于组织的战略性步骤，责备组织制订策略的过程及其防御性日常模式（Argyris，1990）。

xvii

当咨询师发觉客户的防御性思维时，他们会相应地产生难堪或不安全感，并重新采取第一型因果推理。这往往会影响客户和咨询师之间的关系及其学习潜能，引发客户与咨询师之间的相互责备。研究组织发展领域的专业人士在同样的情况下也会增强其防御性。更具讽刺意味的是，当受到威胁时，那些声称信奉学习、信任和互赖型控制的人常表现出与此相反的品质（Argyris，1989，1990），即使组织**以外**的受到大家尊敬的专业人士也是如此（Argyris，1991）。这些研究表明，缺少培训或上级的组织管理并不是导致信奉理论和使用理论之间鸿沟的主要原因。

行动研究。我们研究中的另外一项重要工作是**研究人员**——介入者的教育。我们在哈佛大学和麻省理工大学开设了研讨班，目的在于发展专业研究技巧：我们教毕业生如何从组织介入中获取数据进行研究，以及如何为此类介入措施提供直接有效的信息和想法。

阿吉里斯在与学生合著的《行动科学》（*Action Science*）一书中描述了这个过程（Argyris，Putnam and Smith，1985）。1990 年，阿吉里斯和舍恩在一篇未发表的论文“普通科学与行动科学的比较”（Normal Science and Action Science Compared）中对此项工作进行了深入的理论概括。之后，舍恩在另一篇论文“组织的因果关系和因果推理”（Causality and Causal Reasoning in Organizations）中又发展了这方面的理论（Schön，1990）。

行动科学是由科特·勒温发展起来的一种行动研究。不幸的是，勒温的后继者偏离了他的研究初衷。勒温关注实现一种能够用来研究实际操作的手段，以便使研究者利用这种手段考察其理论的特点。勒温与约翰·杜威（John Dewey）有共同的愿望，希望科学家能够帮助人类创造更加美好的生活，使人类掌握自身命运。勒温和杜威都十分关注民主问题，他们分

xviii

别提出了精确的民主理论，并且推行了一系列介入手段和试验来验证其理论的正确性。他们的研究关注创造“自由的选择”（free choice）。其他很多学者虽然也宣称这种选择的重要性，但是大多数人的研究仍然没有脱离第一型世界和第一型组织的窠臼，因此就不能改变现状。

在写作本书的同时，阿吉里斯正在完成《行动性知识》（*Actionable Knowledge*）一书，作为《行动科学》的续篇。阿吉里斯认为，实用性知识与行动性知识之间有很大区别。前者告诉人们哪些知识是有用的，后者则告诉人们如何将这些有用的知识落实到日常生活中。《行动性知识》的大量篇幅用来描述一个持续了五年（而且至今仍在进行）的行动科学研究。阿吉里斯写作此书的首要目标是诊断并且减少组织政治，特别是最高层的组织政治的现象。第二个目标是在咨询师遭遇技术困境或客户的对抗时，帮助咨询师更加熟练地运用他们的“技术”知识。阿吉里斯的第三个目标是在咨询公司内部创建学习系统，使其成为一个连贯的双（以及单）路径学习组织，同时帮助公司客户也进行同样的实践。

反映性实践。《实践理论》的副标题是“提高专业效能”。自从20世纪70年代至今，舍恩的研究和教学主要围绕三个重点：一是成功的实践者的工作体现出来的知识本质，二是与专业性极强的实践有关的能力，三是已有专业教育模式的缺陷。在其两本著作（他的原意是将其合二为一）《反映的实践者》（*The Reflective Practitioner*，1983）和《培养反映的实践者》（*Educating the Reflective Practitioner*，1987）中，他对当时盛行的技术理性的概念提出了质疑。技术理性认为，实践性知识主要用来调整适当的手段，以达到事先设定的目标；当实践性知识以系统性知识为基础，或者更理想化地讲，以科学性知识为基础时，就成为专业知识。舍恩还对技术理性造就的专业教育方法提出了质疑，而这种方法曾经一度被埃德加·沙因（Edgar Schein）称作是“标准化专业课程”：首先教会人们相关的基础科学，之后是应用科学，最后才是应用这些知识解决日常实践问题的实践课（Schein，1973）。舍恩认为应该彻底改变这个模式。他指出，被我们看作是实践性知识的大部分内容实际上是行动中的默会知识以及实践者

就复杂情境的突发性问题展开现场反映和实验的能力，舍恩将这种行动称为行动中反映。他将这种认识与以日常实践为前提的反映区别开来。舍恩认为，专业教育的中心任务是构建“我们已经知道的知识”。也就是说，即获得优秀的实践者在处理实际问题时将会表现出的洞察力、价值观和行动策略。这种具有累积性，但又并非现成的知识是实践者成功的原因，却也是他们受挫的原因。专业教育目前面临着双重挑战：一方面要发展应用科学，另一方面要关注行动中的反映和认识。

在这种专业知识和专业教育的概念中，舍恩赋予了行动理论极为重要的地位。人际使用理论有助于确定实践者是如何获得技术知识，并且如何将其运用到与客户和合作者的关系中。由于第一型使用理论往往导致实践者遇到僵局，因此欲提高专业绩效，就必须对使用理论进行反映。另外，防御会抑制实践者对其实践知识从整体上进行反映和转化。因此，要将反映性探究转化为实践性知识，对实践和专业教育两方面作出贡献，就必须创立一个防御行为较少的第二型行为环境。

我们的教学以及学生的研究

要实行《实践理论》一书提出的理念，仍存在很多困难。本书的首要目的是根据阿吉里斯和舍恩多年以来进行的介入性实践建构一种理论。事实上，实践是先于理论发生的。但是《实践理论》也扩展了前人的实践研究，并且以一种新的方式清晰地勾画出实践中存在的诸多问题。

从20世纪70年代早期开始，许多想更多地了解我们著作的学生、实践工作者和教师找到我们，寻求在学习中应用本理论的方法。为此，我们开展了许多教学和咨询活动，并且以这些活动为基础，进行了相关研究。也有些博士研究生正在尝试评估或者扩展我们的理论，我们也为他们提供了帮助。

我们的教学活动包括阿吉里斯从20世纪70年代早期至90年代早期在哈佛大学教育学院以及后来在哈佛商学院开设的大课，以及我们自20世纪70年代晚期至80年代早期共同开设的行动理论高级研讨班。我们合

作的工作还包括在挪威、多伦多和得克萨斯大学进行的行动理论培训。我们接触过的一些博士生和访问学者还逐渐发展了这种教学方法，提出了自己的独到见解。例如美国的戴安娜·阿吉里斯（Diane Argyris）、威廉·伊萨克斯（Williams Isaacs）、菲利浦·麦克阿瑟（Philip McArthur）、罗伯特·帕特南（Robert Putnam）、戴安娜·史密斯（Diana Smith）、法国的威姆·奥佛米尔（Wim Overmeer）、意大利的克劳迪奥·吉博拉（Claudio Ciborra）、加拿大的罗恩·史密斯（Ron Smith）和新西兰的维维安·罗宾森（Vivian Robinson）。

在过去几年里，我们的学生在博士研究中探讨了行动方法理论的不同特征。其中一些人探查了第二型的哲学问题。例如，乔伊纳（Joiner，1983）从古希腊哲学家一直追溯到科特·勒温，探讨了第二型行为在协同式探究理念中的哲学基础。其他人则把行动方法的理论应用到个人与组织发展领域。例如，格劳斯（Gross，1980）设计并实施了咨询者—客户关系模型，以促进个人与组织学习。史密斯（Smith，1987）提出了冲突解决的方法的类型学，她将行动方法和那些把人际冲突看作是个人发展机会的方法归为一类。奥佛米尔（Overmeer，1989）分析了一幢大楼和一个房地产发展公司的第一型组织环境，并对这种组织环境如何影响公司的策略学习进行了分析。其他学生则着重研究了从第一型行为转化成第二型行为的过程中可能遭遇的困难。塞尔斯（Sayles，1984）对一个基进的专业组织惯用的防御行为进行了分析，创立这个组织的初衷就是为了应对其专业领域内的防御行为。帕特南（Putnam，1990）提出了一种新途径，帮助人们认识阻碍人们学习第二型行为的主要因素，及克服这些问题的启发性建议。伊萨克斯（Sayles，1991）描述并分析了将第二型理念整合到已有的组织信条时所遇到的两难境地。

哪些理论获得了认可？哪些没有被承认？

自《实践理论》首次出版至今，已有近20年的时间。在这段时间里，世界格局发生了巨大变化，本书涉及的实践和研究领域也发生了很大

变化。因此，我们认为有必要讨论本书的哪些理论为实践证明是正确的，哪些理论尚未被接受，哪些理论需要进一步完善。在诸多需要考察的问题中，我们集中在如下四个方面：

1. 描述人际行动的概念框架。《实践理论》提出了描述个人和人际行为的大致框架，是第一型和第二型相关理论的基础。在这个框架的几个重要因素中，有几个概念证明是有用的：将行动理论看作体现在行动中的知识的一个描述单位、信奉理论和使用理论的区别、行动理论与行为世界的关系、行动理论的动力学及其与单路径学习和双路径学习的关系。

在这些基本理念的基础上，我们又发展出新的理论：阿吉里斯关于常规防御行为的理论以及他对防御性推理与建设性推理的区分；舍恩的行动中识知、行动中的反映以及反映性实践的理论。这些重要发展为我们早期的理论填补了空白。但是我们认为，后来的理论与早期的理念从根本上是一致的。例如，常规防御性行为的理念就代表了一种使用理论。而行动中反映则是某种使用理论得以体现、发展、适时调整的过程。

2. 第一型的普遍性。与 1974 年相比，目前我们拥有更加丰富的数据。我们对五千多人进行了关于使用理论的研究（其中有 50% 是女性）。这些人的教育程度和经济状况各不相同，有的在公立和私人组织内工作，有的是独立的专业实践者。他们中的大多数人习惯于第一型行为，而且由于受到专业技术的影响，他们自身并没有认识到这一点。

我们参观了许多组织。这些组织的领导者告诉我们，他们遵循的是第二型模式，组织内部不存在常规防御性行为。但据我们目前的研究，事实并非如此。虽然大多数的组织不提倡常规防御性行为，也没人大张旗鼓地宣传这种行为；但是，这些组织都深受常规防御行为模式的影响。

我们通过四种方式来判定研究对象的使用理论：要求研究对象记录个案，观察他们对我们提供的个案的反应，观察并录制参与者的行动，并且对我们不在场时研究对象的语音资料进行了分析。虽然我们的研究在不同的情境中进行，而且运用了不同的判别方法，但最终均得出了类似的结论，这亦证实了第一型行为的普遍性。

最后，我们发现在不影响研究结果的前提下，我们可以开放地与人们谈论第一型和第二型模式。事实上，一组人的个案可以供另外一组人分析，这样，第二组就可以从第一组的“错误”中吸取经验教训。我们还发现，上述研究对象不能脱离第一型使用理论的窠臼。

有一点必须明确，我们并不认为所有人的行为都是“一样的”。相反，我们认为，虽然人们的行为千差万别，但支持这些行为的使用理论往往是一致的。例如，人们会用不同的方式来“留面子”，但蕴涵其中的使用理论只有一个：避免难堪或威胁，还要做得不留痕迹。我们认为，这一论断对于未来的研究和实践都具有重要意义。根据这种观点，行为并非最重要的研究要素，起决定作用的是导致人们采取不同行为的使用理论。因而我们认为，目前的主要任务是建立作为使用理论基础的概念模型。至于实践，以上的结论可以证明，实践者应该着重研究自身的使用理论，尤其是使用理论中蕴涵的因果关系（Argyris，1990）。

3．第二型可以习得并可被教授吗？到目前为止，我们的研究经验表明，大多数人都能习得第二型。人们可以采用不同的学习方式，且学习速度也不尽相同。但总体上讲，我们认为善于学习第二型的人具备两种重要特点。首先，这些人在学习第二型行为模式时，只要在最大程度上降低了防御对其所犯错误的反馈意见，他们便能够虚心听取他人建议。而且在他人指出这些错误之后，他们也能努力地加以纠正。其次，只要他们接收了合理的、有建设性的意见，就会为了学习而“悬置”已有观念。例如，即使他们尝试的每一种行动都不能得到令人满意的结果，他们还是会认为这种困境对学习有益。他们乐意不断尝试新的行动，以便改善自身的行为。他们虽然也容易受到伤害，但绝不软弱。

学习第二型所需的实践并非简单的重复，而是创造性的实验行为。由于学习者必须将自己的行为与第二型理论的抽象概念作对比，因此要求学习者必须具备一定的运用抽象概念的能力。

我们还发现，当人们熟悉一种新型的使用理论（与信奉理论相对）之后，其价值观会产生变化。要探察某人是否坚持某种价值观，就必须考

察他/她能否据其行动。而且，这种实践的特点就在于不断试验与新价值观相对应的一系列新的行动策略——这对学习至关重要。当第二型行动策略配合第一型价值观时，便会出现令人啼笑皆非的效果。

实际上，正在处理棘手问题的人能更有效地学习第二型。尤其是当他们面对的是之前有意回避或掩盖的问题时更是如此。学习第二型的最佳情境是某人面临着生活中最重大的难题，并且预感到自己无法解决，也无法与他人讨论时。从这种意义上讲，当需要最为强烈时，学习才最为必要。

4. 第二型包括了我们的哪些理念？我们已经用很多篇幅就这个问题进行了讨论。对于每个认真对待第二型的人来说，这都是不可回避的问题。显而易见，第二型关系到与社会生活和道德哲学传统密切相关的价值观：选择的自由、真理与可测性、承诺的本质、个体间开放式交往的可能性和局限、人与人之间合作和信任的基础、确保长期有效的个人行为的资源等。同样清楚的是，与人类生活密切相关的很多问题都超越了第二型的边界：例如，艺术鉴赏、幽默、讽刺、性爱和精神需求等。这并不意味着第二型不适用于这些问题；事实上，第二型的价值观在我们应对这些问题时极其重要。第二型目前只限于人类生活中人与人之间的**探究**层面。它关心的是如何在难堪、威胁和羞涩趋于破坏时，寻找并探察产生这种情境的原因，提高观点的讨论度和可测性，创造自由选择的条件，增加冲突与竞争产生积极合作的可能性。人类生活的每个层面都要涉及这些问题，但第二型不可能覆盖所有与人类生活意义有关的领域。

前　　言

Preface

xxvii

1971 年夏天，查尔斯·E. 布朗（Charles E. Brown）发起了一项学校教育管理人员的培训项目，作为教育改革的一部分。他请本书的两位作者考虑如下问题：如何帮助学生在未来的工作中有效地实施介入？他们需要什么技能？要获得这些技能要具备哪些经历？

我们对这项任务十分感兴趣。因为我们之前的工作重心正是促进咨询人员有效工作，建构能够影响实践的理论。在设计课程的过程中，我们遇到了许多问题。这些问题虽然令人困惑，但也令人兴奋。我们的首要目标是将理论与实践结合在一起，并且使它们在认知学习过程中发挥有效作用，这引发了新的根本性问题：例如，虽然我们能够轻易识别管理者需要的技能，例如计划、与他人交流、谈判、聆听和组织，但是，随着工作的开展，我们越来越不敢确定**技能**（skill）一词的真正含义，以及哪些因素会阻碍人们获得技能。

xxviii

在任务初期，我们认为技能就是行为的程式。但是，聆听或谈判等技能的内涵是什么？显而易见的是，这些程式的内容是极为丰富的。即便是那些善于聆听和谈判的人也未必能清楚地解释自己的行为。

从这个角度讲，技能与介入策略不存在明显差异。两者都需要学习者掌握认知内容，而且在这两种情境中，有效执行某个任务的能力均比已经形成的相关知识更加重要。于是，我们开始使用**介入理论**（theory of intervention）这个词，最后决定采用**行动理论**替代**技能**和**策略**。

我们认为，参加培训的管理人员需要学习新的行动理论，从而在教育改革中充分发挥他们的作用。这将形成对T小组（或随机治疗小组[①]）的有效经验的补充。T小组的经验对参加者十分有益，却无法帮助他们明确阐述自己学到了哪些知识，也无法帮助他们把这些知识传授给他人。甚至当他们在之后使用这些知识，也不能将其明确地表达出来，供他人评说。

我们认为，人们在学习新理论时遇到的困难不一定仅仅只来自新理论本身，而是更多地来自人们已有的行为理论。我们将这些操作性行为理论称为**使用理论**，以便将其与描述和指导人们行为的**信奉理论**区分开来。我们想了解的是，人们是否意图维持原有的使用理论，从而给学习新的行动理论设置了障碍。

我们发现，大多数人意识不到自己的态度如何影响行为，也意识不到自己的行为给他人带来的负面影响。他们的使用理论蒙蔽了自己对工作的实际无效程度的清醒认识。例如，很多情况下，人们对他人的使用理论与信奉理论不符的情况看得很清楚，但自身的使用理论却阻碍了人们认识到自我行为中使用理论与信奉理论的不一致性。我们常常会出于恐惧或心中默认的民主和成熟的社会印记而保留对他人行为的观点（如果他人权力更大的话）。对信奉理论和使用理论不一致性的忽视可能出自个人因素或文化干扰。但无论是哪种情况，都必须进行再学习，找出已有的使用理论模式。

xxix

关于这些问题的观点构成了本书的主要内容。第一部分回答如下问题：什么是行动理论和使用理论？这两种理论阐述什么问题？其研究现状

① Encounter Group，一种典型的无固定组织形式的精神治疗小组，小组成员努力通过自由交谈及对内心感情作出反应等方式增强自身的敏感性、反应力及情感表达能力。——译者注

如何？这两种理论与其他理论有什么关系？它们代表哪种类型的知识？对于想了解我们的理论的起源的读者来说，这部分不可不读。

第二部分针对如下问题：决定我们介入行为的使用理论有哪些？不同的人和在不同情境中的使用理论存在哪些差异？这些使用理论是否存在相对稳定的模式？如果稳定的模式的确存在，它们又是如何影响介入行为的有效性的？这部分会吸引关注人际和专业行为的有效性和非有效性的读者的目光。

第三部分讨论学习的策略和环境：我们如何学习新的行动理论？哪些条件能确实有效地帮助我们学习并应用行动理论进行介入？这些观点如何为专业教育和诊断那些限制有效的专业实践的行动理论服务？对于关心学生的专业能力和社会能力的教育者来说，这部分应该具有参考价值。

我们对上述问题的讨论和回答涉及的领域远远大于教育改革，对象也绝不仅仅限于教育管理者。这些理论有助于建构各种类型的有效互动，有助于识别专业教育改革中涉及的根本性的社会问题。关于专业教育改革问题，已经有学者进行了几项重要的综合性研究（Cope and Zacharias，1966；Mayhew，1970，1971；Carneigie Commission on Higher Education，1970；Gorden and Howell，1959）。我们不会赘述这些研究，但是会阐明这些研究与我们的观点之间的关系。这些研究提出的改革建议在很大程度上是一致的。包括缩短取得文凭的规定学习时间；为学生提供更多的课程选择；减少必修课程，设计更灵活的课程，让学生有更多的选择权；增加行为科学和信息计算机科学类课程；强调实践经验在很多专业课程中的重要性。我们的理论框架或实证研究与以上问题几乎无关。这些研究的多数建议均相对如下因素的考察，如专业需求、学生的相关需求、来自其他领域的重大贡献或者教育的成本上升等问题。我们的研究则以自己建构的实践理论为基础，我们的研究结论并不与上述研究相悖；而且，除了在实践经验重要性上的共识以外，也并非这些研究的延续。我们研究的是有效的介入行为的总体特点、构成有效专业实践的因素以及专业学校可以采取哪些措施改善学生培训、课程设计、临床实践以及实践者的继续教育。

我们研究的价值在于，我们对专业教育的设计不以社会需求、教育成本以及学生的不稳定需求为基础。这些因素固然重要，却是专业教育本质的外在条件，并非来自有效的专业实践角度，而是来自于在特殊利益集团要求的影响下形成的实践。

社会和教育中有几种力量将有助于消除阻碍人们对专业实践开展系统化思考的障碍，有助于统一行动和思想。20 世纪 60 年代的混乱加大了问题取向型研究面临的压力。在不同领域出现了几项有意义的研究成果，推动了这些领域的发展。例如，人类本质的形象开始被重新构建。弗洛伊德的以力比多为核心、行为受性欲驱动的人的概念有所改变，研究者认识到人类也要受能力和成功需求的驱动。更重要的是，我们如今意识到，由挑战机遇带来的心理成就感是人类动力的来源之一，因此，成就感与心理健康密不可分。

人类本质的概念越来越多地与能力相关，也越来越多地展现出积极的一面。人不仅受遗传和环境因素的制约，还要对自己的行为方式以及自己创造的环境负责。

将个人的行为与其所在世界的现状联系起来，我们就可以探究如下问题：环境如何影响身在其中的人。这个问题取决于人如何体验环境，人如何体验环境则取决于人如何建构环境。由于人必须通过建构的经历学习，环境能对人产生影响的根本原因还在于人自身。

这些以个性心理学和认知心理学为基础的观点整合了现有的各种哲学观点。这些哲学关于人的观点也正是人需要对其命运负责，人应该尽量做命运的主宰，而不是受命运摆布。应该主动而不是被动，勇于承担责任而不是软弱无助。

最后，对有效组织的本质的研究开始呈现出这样一个结论：组织素质正在下滑。由于组织设计忽视人类本性、员工感受及其大部分潜能，以及对员工不计效果地利用，这导致无效、成本高、产品质量和服务恶化等问题层出不穷。

要减少这些导致组织素质下滑的因素，创造新的组织理念，就必须建

立对人的新型理解：他们是责任心强、有个性、对组织有内在承诺的个体。之所以必要这么做，部分原因是组织能够赋予工作意义，同时也因为新的理念能够改善组织内部的生活质量。

我们希望本书能够为上述研究作出贡献。我们的行动理论能够改善人类活动，增强其责任心和自我实现精神，促使他们学习，不断提升工作效率。而且，我们的理论能帮助组织防止局势的进一步恶化，增加其学习和恢复健康的动力。我们认为，人能够积极地寻找掌握自身及其周围环境的方法，也能够由此提高组织的效率。要达成以上目标，我们必须了解信奉理论与控制我们行为的默会知识的本质。

要理解并提高工作的有效性，就必须知道在目标达成的过程中，我们是如何判断并建构经验、采取行动、监督行为的，从而达到我们的目标。如果我们能够学习以不同的方式行动，并且保持这种行动，我们就是在开始创造新环境。本书将介绍如何设计新的学习环境，以及这个环境与我们现有的环境有哪些区别。

致　谢

我们要感谢很多同事和学生的批评和耐心帮助，这对我们最终形成理论具有极大的促动力。我们要特别感谢李·博尔曼（Lee Bolman）、史蒂文·埃尔曼（Steven Ehrmann）以及威廉·托伯特（William Torbert）。我们还要感谢凯瑟琳·希尔顿布兰德（Kathryn Hildebrand）以及理查德·约德（Richard Yoder）的编辑和打字工作。

克里斯·阿吉里斯

唐纳德·A. 舍恩

马萨诸塞州，剑桥

1974 年 7 月

目　　录

CONTENTS

第 3 编　实　践

Part Ⅲ：Practice

第 1 编

理　　论

Theory

第1章　行动理论

Theories of Action

如何将思维与行动结合起来的问题多年以来一直困扰着哲学家、社会科学家和专业实践者。这也是我们这个时代最普遍，却也最难以解决的问题之一。而学术研究却不屑于研究如何有效地行动，因为这个问题太实际、也太职业化了。

我们认为，很多振奋人心的智力谜题都与如何将思维和行动结合的问题有关，因为有效的行动需要知识的传播。这种传播往往跨越不同学科，却能够保留各个学科的精华和严谨性。这无疑是一项艰巨的工作。这不仅由于从事跨学科研究的学者比较少，更是因为具备这种能力，并且乐意做这种研究的学者本来就是凤毛麟角。而少数专心从事跨学科研究的学者经常会遭到同事的质疑。

事实上，像黑文斯（Havens，1973）所言，同一个领域的学者更容易曲解他人的研究：他们阵地分明，竞争激烈，只顾捍卫自己的观点，不顾理论与现实的冲突。精神病学领域就是如此。因此，人们长期以来对于研究与实践结合的完美工作关系

的幻想至今仍未实现。

关于严谨研究的概念也是理论与实践结合的巨大障碍。严谨研究的技术往往与真实生活条件无关——例如，学者可能要花费几年的时间研究一个在现实生活中只需几小时就能够作出的决定。严谨研究以诊断性技术为基础，却忽略了真实情境下的有效行为的特点：它们往往不得不舍弃某些数据，难以获取来自环境的反馈，同时也可能需要接受某些自足的理论假设——而这些因素恰恰是行动的精髓。

不仅是专业实践者，所有人都应该有效地采取行动，同时就这一行为进行反映，从中获益。接下来，我们将分析决定人类全部有意识行为的行动理论，建构相关的理论框架，并且阐述这些理论如何形成、如何变化及其优缺点。我们还将应用这一框架阐述一种决定专业实践者实际行为的行动理论模型——第一型，并从两个角度分析这个模型：坚持这一行为模式的人的行为有效性及这种模型对人的自我反映能力的影响。之后，我们将提出第二型。与第一型相比，第二型更能促进行为的有效性，也更有益于人们的学习。然后我们会谈到从第一型转为第二型时可能遇到的问题。

对专业实践理论的最好理解是它是决定所有有意行为的行动理论的特例。无论一种行动理论的内容如何变化，它首先是一种理论。行动理论具有其他所有理论的最根本的特征。例如可推广性、相关性、稳定性、完整性、可检验性、集中性和简化性。[1] 这些特征适用于所有理论。

无论起源如何，理论就是理论：它包括实用的常识理论与学术性或科学性理论。一种理论不一定为人接受，不一定是好的，也不一定完全正确。理论只是一系列针对同一主体事物的有相互内在联系的命题。这些命题之间的内在联系以逻辑关系加以体现：理论中的某种命题的变化会导致同一理论内部其他命题的变化。

5

理论是解释、预测或控制的工具。解释理论通过提出有关事件推论的命题来解释事件，预测理论提出命题来推测未来可能发生的事件，控制理论则描述发生某类事件的条件。在每一种情况下，理论的形式都是“如果……，就……”。

解释、预测或控制人类行为的理论与其他类型的理论有很多相似之处。但是由于这些理论与可更正的、有目的的人类行为相关联，就必定有其独立的特征。

我们可以用观察鱼群或潮汐的方法来解释人类的有意行为——例如，“如果人口密度达到了某个上限，人的攻击性就会增强。”在这里，“如果……，就……”的关系限于可以直接观察到的现象。但是，我们还可以将有意识的人类行为看作是人所信奉的行动理论的结果。在这种情况下，我们就要使用某种行动理论来解释或预测一个人的行为。例如，我们可能以一种理论来解释一位咨询师对待调皮学生的方式：“重要的是，首先要用他们的语言与其沟通，并且使其相信你理解他们，然后告诉他们你容忍度的上限。只有在这时，才可以开始寻找他们的问题所在。”所有这类的行动理论都有相同的模式：在 S 情境，如果想得到 C 结果，就必须采取 A 行动。

当然，如果我们只采用如此简单的形式表述行动理论，就很难站得住脚了。行动理论的基础是一系列陈述或未加陈述的假设。在前一种情况下，我们可以加上如下前提：“……**如果**你能够真诚地用学生的语言同他们对话，**如果**他开始对你充满敌意，**如果**他的行为超出了界限。”一个长长的假设清单可能包括要达成目标需要采取的所有行为。事实上，你可能永远无法肯定列出了所有可能性。一个行动理论的全面设计可能要改成下面的形式：在 S 情境，如果想得到 C 结果，在 a_1……a_n 前提下，采取 A 行动。

6

主观地讲，我的行动理论对我来说是规范的；也就是说，这种理论阐述了如果我想得到某种结果所必须采取的行动，这是一种控制理论。但是，其他人可能会用另一种行动理论解释他所观察到的某些有意行为。从这种意义上来看，行动理论也具有解释性和预测性。我们用一种行动理论解释或预测某人的有意行为。[2] 行动理论是一种关于有意人类行为的理论，对行为主体来说，是一种控制理论。但是在应用于行为主体的时候，也能够解释或预测其行为。

我们已经用特定情境 S，以及在这种情况下想要达成的特定结果 C 确定了行动理论。我们现在需要将行动理论和实践理论结合在一起。实践是某人为他人，即客户采取的行动。行动序列中的每个行为都可能会在某些方面重复其他行为，但是每个行为都有自己的特点。例如，在医学中，典型的行动序列是诊断、急性病的治疗、看护、长期的疗养和咨询等服务。

因此，实践理论就包括一系列相互关联的行动理论。这些理论针对的是在相关前提下，要达成预期目标结果所需采取的行动。[3]实践理论通常包括提高行为有效性的介入理论；这些理论可能根据介入措施的目的、作用的不同有所差异——例如咨询与教学的区别。

行动理论是实践理论的基础。如果不了解行动理论，就无法了解实践理论。第 1 章的余下部分将会讨论行动理论。

使用理论

当我们问某人在某种情境下会如何行动时，答案往往是此人在那种情境下的信奉理论。这种理论是他（她）信仰并且对外宣称的理论。但是，事实上指导他（她）行动的是使用理论。[4] 使用理论不一定与信奉理论一致；更重要的是，人们往往意识不到这两种理论之间的不一致性。

7

简单地问别人几个问题并不能了解他（她）的使用理论。我们必须通过对其行为的观察来建构他（她）的使用理论。从这种意义上讲，构建使用理论就像提出科学假设，不一定能够准确地反映被描述的行为。

当你知道在特定情境下要达成某个结果需要做什么时，你就了解了那种情境的使用理论是什么。你了解了要达成的结果的本质，也就知道了在这种情境中获取这个结果可以采取的适当行动，以及理论本身蕴涵的假设。

无论使用理论的假设有多大差异，都包括以下几个要素：自我、他人、情境以及行动、结果与情境之间的联系。在上面提到的咨询师和调皮

学生的例子里，咨询师的使用理论可能包括以下假设：（1）咨询师能够用学生的语言与其交流；（2）学生能够从与咨询师的交流中感受到对方的真诚，并且信任咨询师；（3）学校是咨询师与学生单独交流并建立个人关系的场所；（4）学生在信任咨询师的情况下更容易改变自身行为。不管咨询师本人是否能够明确陈述这些内容，只要其中有一项内容发生变化，他对在这种情境下应该采取什么行动的观点就会改变。

如果行动理论可以解释所有人的有意行为，那么它涵盖的知识范畴就十分广阔。使用理论包括物理主体的行为知识、人造物体的使用知识、市场知识、组织知识以及人类活动的其他所有范畴的知识。换句话说，在使用理论中起作用的关于人类行为的完整假设就是日常生活的心理学。所有关于社会的结构及其运行机制、文化、人造物体的设计和结构、物理世界的命题——只要是使用理论的假设——就构成了社会学、人类学、工程科学以及日常生活的物理学。从这个意义上讲，每个人都是心理学家、社会学家、人类学家、工程师和物理学家。

8

日常生活的心理学、物理学或社会学可能与当代正规的心理学、物理学或社会学不同；日常生活的科学可能与上一代的正规心理学（formal psychology）更为相似，也可能孕育着未来科学发展的趋势。在人类智慧发展的长河中，很多规范的学术知识正是在详细解析日常生活中的非正式知识中浮现出来的。

专业实践的知识也是如此。建筑设计有使用理论（对建筑师来说），疾病诊断和治疗有使用理论（对医生来说），城市规划有使用理论（对城市规划者来说）。已经有研究致力于阐明这些理论。斯科特（Scott，1969）描述了盲人服务机构的工作人员的实践理论。他区分了这部分人的信奉理论和使用理论，并且指出这两种理论之间的差异。这些工作人员的信奉理论是：盲人有独立的潜能，而服务机构的目的是帮助他们实现这些潜能。但是他们的使用理论却是：盲人从根本上依赖这些机构，机构通过提供服务维持这种依赖关系。而盲人能做的事情就是适应机构安排好的一切。

显而易见，明确我们的使用理论中的知识可以明确与人类的有意行为有关的非正式信仰。

水平。每个人都有很多种使用理论。每种理论对应一种情境，人们通过这些理论或多或少地了解自己。虽然使用理论不是独立的原子理论，我们暂且将这些理论称为微观理论。各种微观理论之间通过内容的相似性及其逻辑关系互相关联。运用复杂的知识载体，一个人的使用理论可以用不同的类型体现。

9

一些使用理论具有层级结构，只有在我们仔细考察这种结构时，它才会逐渐清晰。例如前面我们提到的咨询师，他认为自己的假设具有多大的适用性？他是否认为，只要自己能够使用学生的语言交流，学生就会信任他？或者他是否进一步泛化，认为如果他能够使用所有学生的语言交流，所有的学生都会信任他？又或者，他是否更加推而广之地认为只要他能够用某人的语言与其交流，这个人就会信任他？要了解咨询师在多大程度上泛化了自己的假设，需要在类似的情境下观察他的行为，并且归纳性地记录他使用同一种假设指导自己行为的情境范畴。

假设在多大程度上从属于某个系统的理论？例如，咨询师对于信任形成的条件的理论是否从属于某种条件性理论？这个问题也可以用上述方法加以测试。

人们针对各种情境使用截然不同的使用理论，但这些情境在外人看来往往并无区别。例如，学校咨询师对待男孩和女孩的方式可能不同，此外，即使他能用同样的方式对待每一类学生，但在面对另一个异质群体的成员时，他可能会采用不同的行为方式。在这种情况下，他可能需要根据不同的学生类型，用一种高级别的理论控制子级别的使用理论。

又或者使用理论的结构可以由一些普遍假设决定，这样的假设可能是："当人们不那么焦虑的时候，攻击性相对较小。"这样，使用理论的结构就不会层次分明了。

默会知识。我们如何形成或认识使用理论？使用理论的作用如何？可以从存在形式、推论和学习三方面分析这个问题。

存在形式的问题可以这样解释。如果我们不能阐明使用理论，我们如何证明它确实存在呢？虽然使用理论通过行为体现，但是有时候即使行为不出现，使用理论仍然存在；某人想采取 A 行为，但是突发事件使其无法做到。假如我们认为他持有一个自己无法确定的使用理论，那么，至少在某些情况下，他又是根据什么而不去行动的呢？使用理论在何种意义上存在呢？

接下来是相关的推论问题。我们根据什么认为可以从行为推导使用理论？如果在某些情况下外显行为并没有出现，又如何推论使用理论呢？

然后是学习的问题。如果我们无法确定要改变或学习什么，我们又将如何改变现有的某种使用理论或者学习一种新的使用理论呢？

这些问题像柏拉图的《对话录》中的《曼诺篇》（*Meno*）一样古老。人们长期以来对这一领域的关注给了我们三种启示：

1. 我们只知道我们能够说明的知识。如果我们接受这种观点，信奉理论和使用理论之间就不存在区别；如果我们的观点与之相反，即人们的行为往往与信奉的行动理论不一致。

2. 我们只了解行为能够反映的知识；使用理论只用来解释行为模式的构想。这种观点使得我们无法解释人们不根据使用理论采取行动，但事实上仍旧坚持使用理论的情况（·von Wright，1972）。人们根据使用理论采取行动，但是不能完成这个行动：阻力可能来自于他人的阻碍或者阻力等外在因素，也可能是内在因素，比如受到下意识的意愿或恐惧的影响，情绪过于激动，遗忘或是突然中风等。另外，人们的行为可能体现出使用理论的冲突；人们可能什么也不做，这恰好是其自相矛盾的使用理论的体现。

3. 我们的实际知识比我们能够阐述的多得多，更远远多于我们的行为能够体现的知识。这就是非外显知识，也就是波兰尼（Polany，1967）定义的默会知识。默会知识是我们不自觉地在上千张面孔中辨认某张面孔的能力。每当我们表现出某种技能，但又不能清晰地说明；或我们发现了某种知识，但又不能用语言描述的时候，我们都在使用默会知识。波兰尼

11 的概念为分析使用理论的存在形式、推导过程以及学习方式提供了有益的视角。[5] 如果使用理论是一种默会知识，即使不能够明确阐述，或是不能根据这种知识采取行动，它还是客观存在的。当我们构建自己的使用理论时，我们是在阐述已经默会的知识；我们可以像科学家用明确的假设测试自己的潜在想法一样，用外显知识测试默会知识。当我们将信奉的某种行动理论付诸实践的时候，这个过程恰好相反。我们将外显理论变成默会知识——也就是要将其内化，而不是从行动体现出来的默会知识推断出外显理论。

以语言与语法的类比为例。我们可能无法描述决定我们语言的语法，甚至也无法意识到这种语法。同样，我们可能也无法描述或识别自己的使用理论。我们实际使用的语言表达出的规则和变体比已有的语法规则更精细。学者们一直在尝试完善语法理论，使其最大限度地接近实际决定语言的语法。但由于日常生活中语法的不稳定性，这个任务很难完成。我们的使用理论与建构的外显理论之间的关系也是如此。

每个人的语言都要受到一定语法规则的限制，但是这些语法是社会成员共同享有的。使用理论也有类似的特点；第 4 章阐述的观点是，在同一种文化内部，相同教育经历的人具有大致相同模式的使用理论。颇有意义的是，语言哲学家正在讨论语言的普遍性知识的地位，及持母语讲话的说话者已掌握却又无法说明的语法规则。[6]

从行为推断出外显行动理论又与从语言推断语法规则的情况不同。其任务是逐渐设计出更令人满意的使用理论的结构，揭示行为的规律性、外在和内在因素造成的偏差，以及前后矛盾的使用理论的行为表现。当人们尝试构建自己的使用理论的时候，需要参考自己的行为、默会知识的暗示以及自身建构想像的实验，来揭示他在不同情境下行为的能力。外部观察者可以利用行为主体的潜意识，进行想象性的实验，但是必须防止将其信奉理论与使用理论相混淆。他们的探究应是：行为主体具有关于使用理论的默会知识，这种默会知识可以通过多种方式呈现。

12

技能与使用理论

每当专业人士和专业教育人士等实践者谈论实践和技能学习时，他们的语气就好像这些活动与学习某种理论或学习应用某种理论全无关系，认为技能学习和理论学习是不同种类的活动；理论学习可能适合一种场合（学校），而技能学习适合另一种场合（工作）。

技能是能力在不同情境下有效行动的维度。**技能**是一个具有混合意义的词，既指具体行为的某些特征，也指行动理论的特点。各种类型的技能——无论是驾驶、写作，还是咨询——都由行为主体具体的行动特点决定。如果某人不能根据技能采取行动，我们就不能将技能当作指导其行为的因素。技能也能够从一个情境迁移到另一个情境。我们可以像建构实践者的行为体现出来的使用理论一样来建构技能所能描述的外显程序。但是，这往往十分复杂。骑自行车的技能程序可能用四页纸也讲不完。与技能对应的程序是一种信息量巨大的使用理论。为改善专业实践而展开的针对行动理论的学习，不能死记硬背；除非将其付诸实践，否则就不能真正掌握行动理论的核心。

学习将行动理论付诸实践与学习某种技能的过程类似。同样，使某人的使用理论付诸实践就如同使某种技能体现的能力外显化一样。因此，探讨技能学习的过程可能为学习新的使用理论提供启示。

以学习骑自行车为例。假设我们把骑自行车的全部程序都教给学生，而且他也的确认真研读了所有步骤，最终学生能够复述并且陈述在不同情况下需要哪些程序。然而，能够复述程序并不意味着技能的习得，原因如下：

1. 骑自行车的程序与具体操作之间存在巨大的差异；也就是说，程序从来就不能全面地描述具体的行为。但是，也不能简单地将问题归结为弥合程序和实际表现的差异。不考虑实际情况，消除差异涉及到问题的解

决。但是当医科学生学习了某类疾病的症状，开始应用所学知识，并且学习诊断技能的时候，症状和疾病之间的关系就不是简单的配对过程了。在学生看来，病人的症状往往不那么明显。他必须鉴别一系列的症状/疾病概念，并且重点关注几种可能性。他将进行一系列的推敲、观察和测试。这些行为会逐渐消除他对病人疾病的判断与所诊断技能之间的差异。

2. 骑自行车需要一系列自如、连贯的反应。如果我们打断这些活动，转而关注我们正在做的动作或者回忆骑车需要的技能，我们可能就会摔下来。这不仅仅是掌握时间的问题（学习者必须立即弥补任何不平衡状态，几秒钟都耽搁不得），而且是因为这些行为是一个完整的格式塔过程。如果我们只关注外在的程序细节，我们就无法完成这个过程。因此，学习骑车不仅需要程序，也需要内化这些程序。只有这样，我们才能在预定的时间作出适当的反应，而无须考虑程序本身。程序知识必须转化为默会知识，我们不能用外显知识代替默会知识。

3. 一些程序指导的行为可能需要某些感官能力、肌肉力量、身体灵敏性或者感觉的配合，但没有一项能够通过学习骑自行车的程序获得。例如，程序没有告知学习者如何避免恐惧，尽管它表明学习者没有必要恐惧，但是学习者还是会恐惧到不能动弹的地步。

练习某种技能可能需要学习者不停地熟悉动作，以便克服恐惧。可以设计一种学习情境，这样学习者就可以在无风险的条件下实践各个动作（练习蹬车轮），并逐渐地建立起自信，面对风险。人们可以根据学习的情境将技能分类：需要特殊的力量、机智、感官体验或感觉条件的技能以及不需要这些条件的技能；可以细分成很多因素的技能以及不能细分的技能；在降低速度的情况下也能完成的动作以及无法完成的动作，等等。

这些对于技能学习的评价也适用于学习如何根据一种新的行动理论行事。两种过程都需要实践、发展并吸收默会知识，以及创造一种能够强化感觉和动作的循环的学习情境。

仅仅学习了程序并不意味着学到了新技能，否则一个人只需先学习外显的语言表述就可以习得一种新的使用理论。相反，大部分学习通过模仿

实现，其中并不需要语言的干预。学习还可能在批评他人的表现，告诉他应该如何纠正自己的行为时发生，而这时我们不需要长篇大论来配合动作（事实上，教师可能不知道语言层面的行动理论，但是仍然可以判断哪些动作是正确的，哪些是错误的）。教师可以帮助学生将自身知识库中的行为因素联系起来，或者为学生创造某种情境，使他有机会应用某种与其已有的技能类似的行为。

那么，我们已有的能够清晰表述的使用理论有什么作用？如果无法阐述的使用理论能够促使行为主体采取有效的行动，用语言表达的使用理论就没有什么用处了。但是，如果行为主体的行动无效，自己又不知道是哪里出了问题；或者别人都认为他的行动无效，只有他自己认识不到这一点，这时如果他能够清晰地描述自己的使用理论，就可以对其进行有意识的批评。如果行为主体试图为其使用理论辩护，就可能无法学习新的行为方式；可能直到他探察了自己的使用理论，并且将其与其他理论加以对比之后，他才乐意改变。他可能直到能够描述自己的使用理论时才想起对其进行考察，也可能直到这时才会停止将自己的使用理论传授给他人。

使用理论的作用

使用理论是我们达成目标，得到自己想要的东西的方式。使用理论具体的策略体现为解决矛盾、谋生、交易、组织邻里关系等方面——事实上，可以应用于任何目标导向的行动。

使用理论也是保持某种稳定性的手段。某些控制变量引起了我们的兴趣（例如，能量消耗、焦虑、与他人共度的时间），我们试图将这些变量值维持在可接受的范围内。我们的使用理论具体表现为感兴趣的变量（与环境中我们无法改变的常量相对），我们根据这些变量设定行动的边界。在这些边界内部，使用理论控制着各个变量。[7]

如果我们想达到某种目的，或者想得到某种东西，我们的注意力就会

集中在一个变量上，只考虑那个变量带来的某种行为后果。但是，我们的行为受到一系列控制变量的影响，所有的控制变量都受到我们的行为的影响，我们也努力将这些变量保持在可以接受的范围以内。任何指定的动作都可能影响很多变量，动作与目的的关系都不是一一对应的；所有的行为都有目的，因为行为将变量控制在一个可以接受的范围之内。任何时候都可能出现一个更为有趣的变量，从而吸引我们的注意，但并不是其他受到行为影响的变量可以就此忽略；这些变量可以督促我们努力控制重要变量。也就是说，不管我们如何影响重要变量，都不允许任何变量超出可以接受的范围。从这种意义上讲，行动的确定和选择是一个类似建筑和工程设计的问题，达成某种意愿的结果不能由一个变量决定，而是需要一系列相关变量的配合。我们采取的行动不能只产生意愿中的结果；因此，设计行为的时候，我们要尽可能地减少因背景变量的变动而造成的非意愿结果。

某些行为并不影响所有的控制变量，而某些控制变量不一定与每个行为相关。但是，也有些控制变量（例如焦虑水平，活力或自尊）似乎在每种行为中都起关键性作用，并且主导行动的方向。如果我们的某些行为导致某些变量超出其可以接受的范围，它们就可能突然变成重要变量。[8]

控制变量往往处于可以接受的范围内，很少超出这个界限。当我们开始关注某个新变量的时候，可能正是这个变量超出界限的时候。需要时间将新变量纳入可以接受的界限（例如帮助某人恢复健康或是建立一种信任关系）。当设定与某种变量相关的目标时，我们需要将某些行动的模式纳入可以接受的范围（客观作用）。更重要的是，对新旧变量都需要关注，以便将其控制在界限之内；预设问题不仅应该得到解决，而且应该不再出现。只要进入了可接受的范围，新变量就融合于构成行为主体稳定场的其他一系列必须在可以接受范围内保持稳定的控制变量。

使用理论保持人们的稳定场。这些理论明确了控制变量及彼此之间的重要关系，例如指出哪些变量更为重要。这些使用理论明确了这些变量的可接受范围以及新的控制变量的客观作用。它们还描述了达成目标函数与

维持持续性的设计技术和策略。[9]

使用理论是维持某种稳定性的方式。使用理论的另一种价值是对世界的稳定描述。行为世界的内在变化赋予我们丰富的信息，而我们不能掌控所有的信息，所以我们力图获得一个稳定的世界蓝图，希望一切都是可以预测的，而我们也能够进行预测。我们努力维持使用理论的稳定性。 17

稳定性有两种秩序，即控制变量以及使用理论描述的世界蓝图。这两者之间存在特定的矛盾。如果我们的使用理论不能保持控制变量的稳定性，我们就可能需要改变使用理论。但是我们总是试图避免这种改变，因为我们想要维持使用理论的稳定性。如果不得不在达成目标与维持第二种秩序的稳定性之间选择，我们可能会选择放弃目标。

作为人造理论的使用理论

星体的运转并不以我们的意志为转移，潮汐的变化也不受我们的理论控制。但是，人类的行为却直接受我们的行动和行动理论的影响。行为世界就是我们的使用理论的产物。

根据西蒙（Simon，1969）的解释，[10]行为世界的理论就是人造理论。很多行为世界的常量是偶然的。因为它们都由人类创造，并通过人类的选择得以继续存在。它们不是宇宙本质中的固有物。

更重要的是，人们生活在自己的行为世界里——这个世界由人们与他人的互动行为构成。每个人的行为世界都是人造的，这不仅是说它由人类习俗的产物构成，也是在说它是由人类自身的行为及其在干预行为时形成的行为世界理论所塑造的，并深受后者的影响。使用理论与行为之间有特殊关系。行动不仅仅来自理论，同时是测试理论的工具，而且也构成了理论描述的行为世界。我们对这种现象的理解往往是负面的。例如，如果教师认为学生愚蠢，就会导致学生行为愚钝。但是相关实验的结论通常是人 18
们应该尽量避免作出自足性（self-fulfilling）的判断——虽然做到这一点

很难。每种使用理论从某种意义上讲都是一种自足性判断。[11]

我们通过类似建构使用理论的过程建构了行为世界。建构理论就是建构现实，这不仅仅因为我们的使用理论决定了我们对行为世界的看法，还因为我们的使用理论决定我们的行为，而这又反过来决定了行为世界的特点，从而进一步完善了使用理论。因此，每种使用理论都是一种对待他人（对待他人行为世界）的方式，而对待他人的方式又会反过来影响自己。我们在使用理论之中寻找的第二种秩序的稳定性也是我们在行为世界之中寻找的稳定性。

相应地，人们不能仅仅在一个时间的横截面检验使用理论，而应该持续地考察使用理论和行为世界之间的发展性互动关系。人们不能在不对行为世界作出判断的条件下就评价其背后的使用理论。人们也不能在尚未建构行为世界的条件下就建构出更好的使用理论，因为使用理论来自于行为世界。

作为学习的理论构建

我们已经讨论了学习某种技能以及学习如何根据某种使用理论采取行动两者之间的相似性。但是，除此之外，使用理论的形成及加工也是一个学习过程。

根据乔治·凯利（George Kelley）的观点，行动学习是一种假说——演绎的过程，首先形成行动性假说，之后对其进行检验和修正。也就是说，行动学习的加工包括以经验为基础的对于某些使用理论因素——控制变量、行动策略或者前提假设的修正。

这样，我们就可以区分两种行动学习：为了获得控制变量，我们能够学习接受新的行动策略；我们能够学习改变原有的控制变量。这种区别类似于阿什比（Ashby，1952）对单路径学习和双路径学习的划分。阿什比以家用温度调节器为例，证明当家里的温度围绕着较为稳定的温度值波动

的时候，系统就是在进行单路径学习。当主人实施干预，调节了温度调节器的设置，就变成一种双路径学习。“……主人通过调节设置给予系统的信息是关于系统应该如何对温度计的次级命令作出反应（Bateson，1958，p. 293）。”在第一种情况下，反馈回路将房间的温度（由温度计感知）与控制热空气和水的阀门联系在一起。在第二种情况下，反馈回路不仅将家庭温度与加热系统联系在一起，还（以主人为媒介）将其与控制家庭温度的温度调节器的设置相联系。

从使用理论的角度来讲，人们在学习压制冲突的新技术时就是在进行单路径学习。而当人们学习关注冲突的出现并且解决冲突的方法，而不是压制冲突时，就是在进行双路径学习。

在单路径学习中，我们学习设计满足现有的控制变量的行动，以维持稳定场。在双路径学习中，我们学习改变稳定场本身。

双路径学习不能代替单路径学习。单路径学习可以使我们避免在高预测性的活动中继续投入，以免给我们的生活造成麻烦；但是，如果永远不检查自己的理论，人们就会被自己的使用理论所禁锢。双路径学习改变程序的控制变量（“设置”），为整个使用理论系统的变化奠定了基础。

注　释

1. 正如我们这里所说的理论，仅仅因为它是理论，因此不论什么科目，都会有一个可以用于最好理论的标准。普遍性标准适用于个体与组织的理论，也适用于行星、潮汐和大爆炸。

任何宣称为理论的东西都必须具备普遍性——它必须适用于多于一个的例子；虽然它可能指向个人，但它必须允许在具有同样类型的人身上实现相似的归因。理论是针对众多现象的，而非反针对独特的、个别的现象。

一个好的理论必与某件事情**相关**；如果它是关于 x 的，那么关于 x 的评论就必须从中推论出来。

它应该是**一致**的。简单地说，它不应该自我矛盾。它不能这么表述：如所有的马都是白的，却又都不是白的。它也不能做出与理论中的其他陈述矛盾的陈述。

一个理论应该是**完整**的。它应该包括完整的命题，需要用来解释想要解释的内容。如果 y 从 x 推论出来，将不会存在任何潜在或没有说出来的用来解释 y 所必需的 x 的成分。但是对于完整性的要求是永远无法很完美地达到的。关于我们世界的理论假设是多元的——也许非量化的——在任何给定时间，只有部分适用。一个新的理论经常开始于发现原有理论的潜在假设。它应该会更加准确，也就是说，好的理论应该以完整为目标。

理论应该是可以**检测**的。它应该可以这种情境，即在这种情境里，理论有可能是错误的。如果理论做不到这一点，那么理论是否能解释世界本身可能就是不清晰的。为了检测理论，人们必须能够从它的前提中进行推论，结果可能是推论成功或不成功。

理论包含了重要程度不同的命题。命题越处于中心，其他的命题越依赖它；命题越偏向外围，如果它要改变的话，理论改变的可能也很小。几何公理比特定的定理更处于中心，一些定理比另外的一些定理更处于中心。在一个好的理论当中，相关的中心命题是很清晰的。我们可以通过如下方法加以审核：评价一下其他各命题所依赖的基础命题的可靠程度，看看当给定情境下命题发生转变时，哪些命题处于危机之中。

理论在两个相关的命题中损耗：考虑完全的**复杂性**和具体性，以尽可能**最简单**的方式完成。在给定的学科里，理论应该是最大程度的全面与具体；它应该考虑到现象的全部范围，它要考虑到具体的维度，因为具体现象与理论之间还是有一定距离的，它还要考虑到对现实的应用；它还应该以最少的概念加以表述，并建立最简单的概念关系。最后的要求——除必要外，不要增加其他的内容——常与“奥卡姆剃刀”有关。

2. 我们相信，这里所说的想法与冯·赖特（von Wright，1972）的想法一样。冯·赖特提出的实践推论与我们所说的应用理论的范式非常相似。他说：“X 现在的目的是确认 E。他认为，除非他现在完成 A，否则他将不可能完成它。因此，X 现在完成了 A，除非他被阻止或不能完成自己的行为。（p. 49）”

他评论了实践推论的特殊解释功能：“作者主张，作为一个解释的范式，实践推论的范式持有一个人文和社会科学的立场，类似于自然科学的演绎—规律模型［‘覆盖律模式’（the covering law model）］”。因为范式具有不同的逻辑类型，因此在解释自然科学和人类科学方面也具有差异。（p. 39）

冯·赖特也区分了实践推论的回顾与展望的使用。回顾：“我们从结论开始，重

构前提来满足它……我们解释他的行为，通过将行动放置于‘望远镜’下，来观察情境所需的目的和认知态度。例如，他决定行动必须这么结束（pp. 49 – 50）。”展望：“我们从前提出发，从中推出结论。在第一个案例中，争论结束于决定做某事……在第三个案例中，产生了推测。因为这是当事人的目的，他考虑到完成 A，他可能会做 A”（p. 50）。

冯·赖特因此形成了一个实践推论的方案，这很像我们的应用理论方案，希望这个方案是行为的规范（有目的的声明或承诺），因为当事人也在解释或进行预测。而且，他指出他的方案是基于人类科学解释的方案，与自然科学覆盖规则模式相同。在我们的语言中，行为使用理论的研究是研究精细的人类行为的一个主要部分。

3. 亚伯拉罕·卡普兰（Abraham Kaplan）在《探究行为》（*The Conduct of Inquiry*，1964）一书中提出，行动的信奉理论和使用理论在信奉逻辑和使用逻辑之间构成了不同的分析方法。

4. 这里提出的观点非常简单。特别是，情境或实践的行动理论采取了复杂的“树”的形式，每一个枝条采取了应用理论的方式。在情境 S，如果你目的是 C，在 a1……an 的假设下，完成 A。如果 A 的结果是 C，考虑选择 A1、A2 和 A3；如果结果是 C2，考虑结果 A4……

威廉·施瓦茨、A. 格瑞等人（William Schwartz，A. Gory，et. al，未出版，1973）采纳了形成这种明确的应用理论的想法。在他们看来，有能力的医疗实践是特定情境下的医疗诊断、检测和处理。当然，关于有能力的实践原则上是否可以被简化成为这种形式，仍具有争议。实践应用理论的形式和内容到底是什么也具有争议。例如，难道只有一种使用理论对应说明了某一实践的意义，还是有很多的可能性？对于特定的使用理论，为了真实地反思专业信奉理论，为了真实地反思某一情境中的有能力的实践行为，要列举出多少行为和结果？像这样的问题，我们将在第三部分解答。

重要的是，说明专业实践的基础理论的含义是什么，以及将它与我们所说的实践的使用理论加以区分。我们会将基础理论称为解释理论，又或者是实践使用理论中的现象做出预测的理论。基础理论与使用理论的相关是实践使用理论的假设为中介的。因此，医药学的生物化学理论；管理学的人类动机理论；城市规划学的公司地域理论，全是一些与基础相关的理论，因为它们依赖于这些使用理论的正确或错误的重要假设。使用理论应该在某种意义上被视为基础理论的使用，它的继承人代表了基础理论中形成的一类原则。当医生根据一种行动理论——如对受病毒感染的病人注射抗生

素——行动的时候，他的行动及其结果本身反映了基础理论对抗生素与病毒之间作用机制的影响。行动理论从实施中推出这样的正义，这个事实必须包括行动理论的假设。但是使用理论无需来自基础理论，那就是说，在出现的顺序上，使用理论可能不是从基础理论中推论出来的。相反，使用理论（无论是否达到）可能首先出现，为了解释某个有效的行为才产生了基础理论。在这个意义上，专业实践的使用理论和基础理论的关系类似于技术和物理科学之间的关系。

我们在这部分提出的描述行为的理论框架与安格亚（Angyal）在《人格学的基础》（*Foundation for a Science of Personality*，1941）提出的观点一样。安格亚尝试理解精细的人类行为。正如我们所做的那样，即通过对行动者观察来试图检测并建立一个态度与行为之间的结构，尝试“如果我们追溯态度之间的关系，从实际的案例出发，我们就可以到达更为广泛的态度。如果进行相似群体的行为案例分析，也会取得更为广泛的态度。这些态度对于特定的个人而言，是毫无疑问的且自明的。这些行为是某个人的特色，形成了他的生活的行为哲学。每个人的态度可以追溯到更为普遍的态度，最终引出某种行为公理，在这个意义上可以说每个人都具有自己的生活哲学。……可是，个人行为既不需要形成完备的知识系统，也不需要形成自我一致的系统。……一个人可能不知道这些公理，但会依据它们行动。他们可能仅在认知的层面形成了一套公理，在这个案例中，我们可能称这为个体行为的格言。”（pp. 144 – 145）

安格亚的行为公理看起来与我们的原则和使用理论模式的生活哲学相关。公理和格言的区别类似于使用理论和信奉理论之间的区别。

5. 波兰尼（1967）将默会知识视为这样一个术语，当我们意识到第二层次的时候，我们才能“知道”第一个术语。

波兰尼讲述了这样一个实验，虽然他不能估计自己反映的结果，但是他会因电击惩罚而学会不去按顺序说出某些词汇。波兰尼说，“我认为，……我们参与了从基本的运动（肌肉的反应）以至于由基本运动构成的有目的动作的整个过程，因此我们不能将这些基础的行为特殊化。”（p. 10）

接着，在另外的情况下，他说，“相关的默会知识依赖于我们对相关的特定细节实体的意识。……如果我们将注意力转移到这些细节上，这个细节的功能就会被取消，我们将会对我们关注的实体视而不见。”（p. 34）

这接近于波兰尼所定义的默会知识，但是他的定义并没有完全覆盖他的案例。它主要是关于一些和另一些处于边缘的默会知识的特点。

根据波兰尼的定义，我们知道 x，因为如果我们准备清楚地了解它——关注它的细节——我们将会失去对所关注实体的整体相关（格式塔）的意识。

实际上，我们对实体细节的意识与将实体视为整体的意识的关系是真的存在。无论如何，这值得展望。在我们通过将注意力放在 x 的细节上而获得的默会的识知，与我们不知道如何做的默会识知之间具有区别。前者可能是意识到熟悉的面孔或意识到包含物理技巧的运动。但是在我们默会识知的案例中，案例的问题是那些无法解决和我们没有发现的线索的问题。如果我们想特殊化，却没有学会该如何特殊化和形成相互之间的关系，我们就会失去 x 的格式塔式认识。实际上，我们对 x 的默会识知是通向外显认知的一种状态。正如波兰尼在另一种情况下所言，前者将引导我们对后者进行探究。

然而波兰尼也没有解释什么是默会地识知特定对象关系。而且我们还无法确定这些特定对象，他没有解释包含在我们的操作行为之间的，那些我们不能解释或没有明确的知识。

其他人也批评波兰尼的默会识知，但是是从其他角度进行阐述。韦默（Weimer，1973）认为波兰尼提出了不同的理由："我相信波兰尼没有看到一个基本的问题，柏拉图提出了回忆信条……我认为，柏拉图在《对话集》中清晰地提出了表面不规则的行为。他的基本想法是我们知道的和我们所做的比我们实践给予的先前经验更多，只有我们偶尔做的不能以言语表达……（波兰尼的版本）不能解释遗失了的学习历史……"（p. 31）

因此，默会知识的问题成为乔姆斯基（Chomsky）及其追随者的主要问题。它断言，我们不仅仅默会地知道我们不能特殊化的内容，而且知道天赋知识的本质——知识是一种条件（condition）而非学习经验的结果。

6. 那些将默会知识定义为语言知识和语法原则的人——见格雷夫斯、卡兹、尼斯雅马、萨马斯、斯特克和特维（Graves，Katez，Nishiyama，Soames，Stecker and Tovey，1973）——也在乔姆斯基的先天语言知识考虑之内。为了解释言说者不能表达的天赋知识，这些作者需要默会知识的概念。

我们不能假设使用理论的天赋知识。默会知识的概念使用是用来解决上述存在、推理和学习问题的更为灵活的方法。

7. 这里介绍的概念主要的是集体功能理论的动态平衡——例如，嘉南（Cannon）的《身体的智慧》（*The Wisdom of the Body*，1939）。说身体是处于动态平衡当中，就

是说它企图维持在可接受的范围内的控制变量的变化。动态平衡要求：（1）重视强度量表的范围的变量；（2）能够觉察这些变量的感官；（3）连接这些价值与行动之间关系的反馈；（4）消极或积极地影响变量值的行为；（5）设定可以接受的限制变量变动范围的方法；（6）设计可以把变量维持在可接受范围内的行为的方法。

动态平衡系统涵盖从蒸汽机的简化形式到复杂哲学的控制器，如恒温动物的体温控制，用来控制机械生产过程的人造系统。

8. 兴趣变量不仅仅具有这里所提出的前件和后件的关系，而且具有亚伯拉罕·马斯洛在需要层次里所提到的关系——那就是，有一些先出现，有一些在后来出现。但是如果他们超越了他们可接受的范围，这些相似的变量优先于其他的变量。

9. 当然，上述所提到的是在有限范围内的理论。它的真理不是依赖于所描述的意识，而是依赖于作为真实的准确的一致性理论——即寻求人类行为的一致性。

我们不知道是否有人尝试建立围绕一致性的关于价值的全部理论。当然，哈利·斯塔克·沙利文（Harry Stack Sullivan）在他描述自我系统及其维系上使用了这个概念。

10. 在他的不可思议的著作中，西蒙（Simon，1969）介绍了人造的特殊意义。“文章提出某现象在某种特殊意义上是人造的：它们之所以是它们，是因为由目的或目标所塑造的系统适应于它生存的环境……人造现象在它们的延展环境中具有一致性的意味。”（p. ix）

人造的一致性——根据目的来人造——西蒙提出对人造科学感兴趣的问题：“普遍的问题是如何在系统的、给定的不同环境中提出实验的假设。”（p. x）

在西蒙的观点中，组织是人造的，因而经济系统、人类的理性行为、思考、问题解决和学习，这些系统都是人造的。工程、医药、商业、建筑和绘画也不关心必要性，而是关心一致性——不是关心事情如何，而是关心它们可能如何——简言之，设计。创造科学或设计科学的可能性与创造人造科学的可能性一样。（p. xi）

设计、表征，然后根据某种目的加以调适的特点是人造概念的核心。对西蒙而言，人造关注内部和外部环境之间的互动。通过将前者适应于后者，它关注所要达成的目的。（p. 57）

内部环境 > 人造 < 外部环境

人造环境的设计代表了将内部环境塑造成任务要求的外部环境的规则。一个典型的案例就是计算机。由机器的原材料和成分构成的内部环境，适用于任务的环境，这

规定了它应该执行的功能（例如，计算）。西蒙的双重前提是内部环境限制了人造环境的设计——那就是它需要适合于任务环境。但是为了支配这些限制，设计的系统需要塑造任务的环境（p. 11）。人造系统的复杂性可以这么理解：内部系统所受到的各种操作性限制是由于系统要适应外部世界所造成的，这个方式看起来像人类行为。

西蒙很欣赏我们的探究视角，因为他将所有精细或理性的行为视为设计的产物——即是人造的。“每个人设计行为是为了改变现存的环境，使之成为最好的环境。生产了重要的人造制品的脑力活动，它基本不同于为了公司或社会福利政策设计新的工资计划。这么分析的设计是所有专业的培训的中心：区分专业和科学是校长的工作”（p. 55）。因此，人造科学的主要角色是专业教育的设计。

在这个意义上西蒙将人类的理性（人类的思考、问题解决、学习）作为设计的过程。他也将它视为一个人造的产品——那就是说，人造科学是它自己的主题。他的书曾尝试提出设计的因素。

这是我们与西蒙的人造概念的一个重大区别。西蒙将人类行为和行为世界（例如，组织）的概念视为人造。因此，他将行为设计的问题视为设计人造行为，将内部环境设计成为适应外部任务要求的环境。但是，他没有做的——至少在 1969 年的著作中——是考虑外部的任务环境作为人类行为的人造产品。

在我们的角度上，行动（作为人造产品）也具有创造行为世界的意义。行动理论发展的设计问题不仅仅是使内部环境适应于外部的任务环境，而且设计本身必须要想到，一个好的任务环境也会对未来的适应提出要求。

为了更好地区别，在西蒙的必要的逻辑范式中（p. 61），他将优化问题视为发现方法，通过这些方法可以限制（内部环境的特点）使其适应固定参数（外部环境的特点）。（与我们的使用理论平行的范式——行为、结果和假设——是值得注意的。）在我们看来，优化问题也是一个令人困扰的问题，它包括（1）发现使内部环境适应于外部的任务环境的方法；（2）给定外部环境的第二层要求，为了更好地满足第二层的要求，发现行动的方法。行为设计的每个问题在所有意义上都是问题。

对于行动来说是真的事情，对于整个人造世界而言也是真的——那就是技术。在技术设计中一个反复出现的两难困境是，影响任务环境的特定技术会改变技术所需满足的要求本身。最常见的例子是新的运输系统，它转变了原来设定的目的的必然的范式。因此，人们开始对自我转变或自我适应技术系统感兴趣。

11. 我们将会检测这个事实的启示，如对于好的行动理论的启示，以及对第 2 章

的可测性的启示。然而，在这一点上，我们将会深入探究在使用理论和行为世界之间的决定性关系。

贝特森（Bateson）在他的著名论著《纳文》（*Naven*，1958）中描述了一个基本的互动原则。通过这个原则，使用理论和行动世界创造了它们自己。他的关注点包括了累积的行为，他称之为分裂演化（schizmogenesis）。在伴随的分裂演化中，一个人的行为创造出作为其他人的行为的补充行为。王室男性领导的主导行为造成了其他王室成员的附属行为，他们的附属行为又会加强领导者的行为。整个过程将会不断发展（越主导，越附属），除非被其他因素打断。

跟着贝特森，我们补充道，以 y 为目标的 x 的使用理论可能导致 y 使用 x 的理论来行动，x 的理论会导致 x 相信 y 会行动。而以 x 为目标的 y 的使用理论可能导致 x 也这么做；x 的使用理论在这个意义上创造和确证了 y 的行为，y 的使用理论在这个意义上也创造和确证了 x 的行为。他们的使用理论变成了自我封闭的。

莱恩（Laing，1966）介绍了关于这些关系的一个更为精细的图景，他指出 5 个更为广泛的互动范畴。不仅仅是 x 和 y 以及他们的行为，还有 x 对他自己的看法（X→X），x 对 y 的看法（X→Y）。相似的，y 对他自己的看法（Y→Y），y 对 x 的看法（Y→X）。还有 x 对他与 y 关系的看法（X→S），y 对他与 x 关系的看法（Y→S）。x 对他行为的看法（X→A），y 对他行为的看法（Y→A）。还有，x 对 y 对 x 的看法（X→［Y→X］）等等。

在任何给定的情况下，x 的行为依赖于 x 对自己的看法，对 y 的看法，对 y 对 x 的看法，对它们都存在的情况下的看法 s；所有这些事情将会决定 x 的行为，a。但是，a 可能也作用于所有这些事情。而且，莱恩曾悲伤地指出，x 对自己的看法，对 y 的看法，对 y 对 x 的看法可能不同于 y 自己对这些事情的看法。他们之间的互动需要用成熟的术语加以理解，例如自我、他人、行动和环境。在他的使用理论中，一个人自己的行为不仅具有自己的目的，而且具有其他人在他的使用理论的影响给出的意义。个人对行为世界的影响是那些相互的（补足的、对称的）解释共同作用的结果。

人际关系、组织关系或国际关系中的学生将会认识到这些互动的复杂性可以成为任何事物，但绝不是学术。

第 2 章　对行动理论的评价

Evaluating Theories of Action

要考察使用理论与相关行为世界之间的互动，我们必须研究它们的趋势，而非某个时间点的特征。使用理论是否创造了限制或释放行为主体的行为世界？要解释这个问题，我们先要回答如下问题：使用理论和信奉理论是否存在内在的不一致性？它们是否适合？能否被检验？是否有效？我们是否承认它们创造的世界？这些标准之间的关系如图 1 所示。

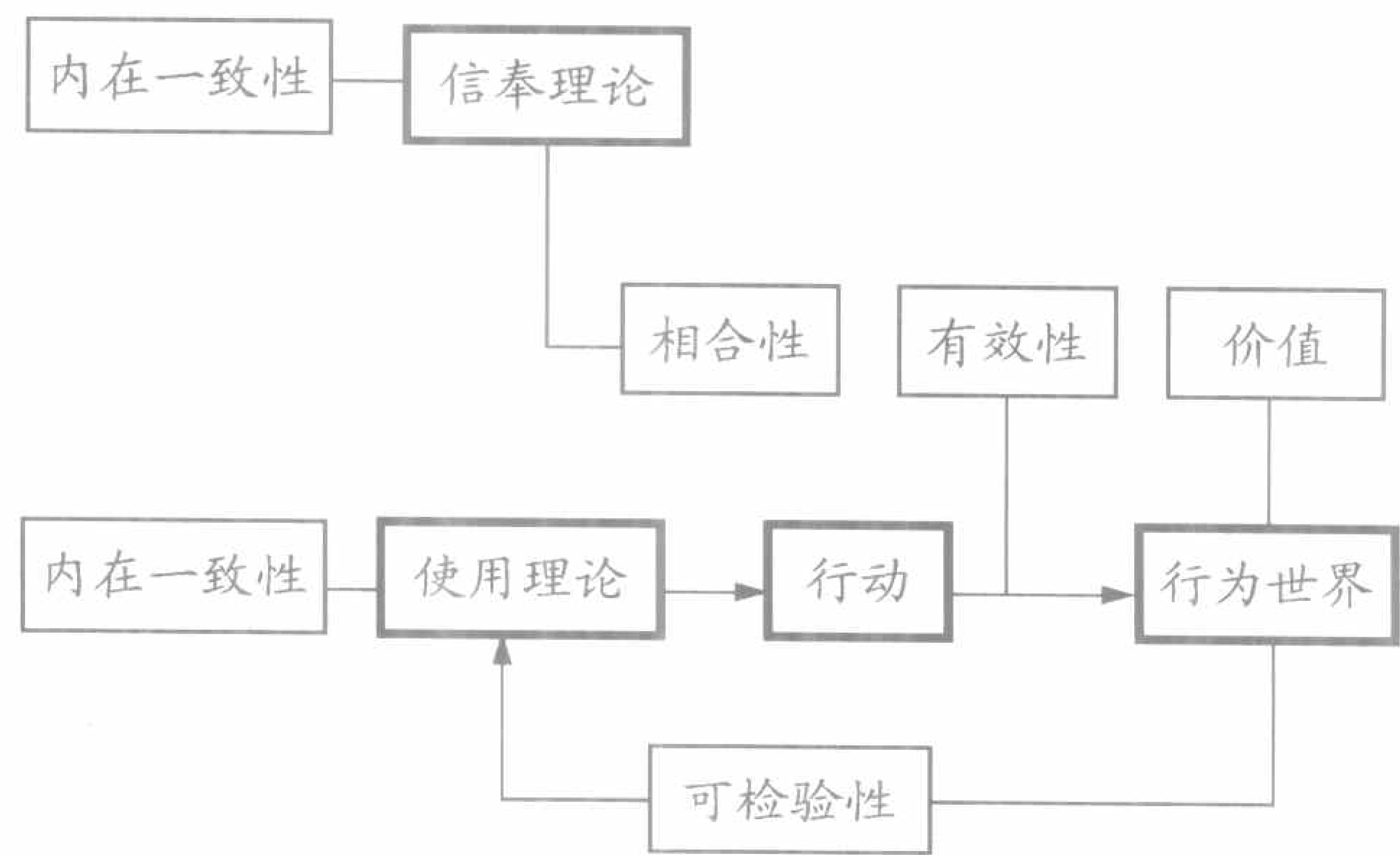


图 1

内在一致性

简单地说，**内在一致性**就是不存在自我矛盾。但是在行动理论的领域，其意义就更为复杂了。

21 最重要的一致性不在于理论中的各类判断（“这个人很慷慨”、“这个人很小气”），而在于与关于自我、他人以及行为情境的理论的控制变量。例如，某种行动理论可能提出了两种判断——“保持冷静”和“鼓励参与性控制”；如果参与性控制只能通过激烈的行为实现，即使逻辑上没有问题，理论还是存在内在的不一致性。这种内在的不一致性不像同时作出“马是白的”和“马不是白的”两种论断那样自相矛盾。但是，为获得控制变量所作的各种努力可能相互干扰。[1]

每个变量都有可以接受的变化空间；在这个空间内存在不同水平的偏好。只要镇静不变为死气沉沉，我们就尽可能地保持镇静。只要参与不变为独裁，我们就应该尽可能地参与。

如果两个以上的变量的内在不相容程度较高，我们就不可能同时满足这两种变量，但是当单独处理时就可以偏好其中之一。[2] 如果将这种关系称作**不相容性**，我们就可以保留**内在不一致性**这一术语，以便在一个变量超出可接受区域，而另一变量停留在可接受区域的特殊情况下使用。

控制变量是否相容或内在一致由以下因素决定。

1. 其他与自我保护、自尊或者保护他人有关的控制变量可能会限制获取其他变量的方式。

22 2. 与使用理论相关的行动范畴可能太狭窄。在这个范畴之外，可能还有其他获取某种变量，而又无需将其他变量排除在可接受范围之外的方法。

3. 每个变量的可接受范围可能扩展或者缩小，导致两种变量不相容。

4. 使用理论的假设可能发生改变，导致其控制变量不相容。例如，

使用理论中可能没有“人们不能在不激动的情况下谈论自治（Self-governing）问题”的理论假设，但是在具体情境下这一假设却可能存在；在这种情况下，行为主体会发现不能达到两种变量的可以接受水平，但是却找不到原因。

5. 支持自治的人可能会对自己的世界采取行动，并因此具备与理论的内在一致性相融或抵触的特点。他的行为可能或多或少会影响人们对于责任的理解，并促使人们参与到争取自治的斗争中。他的行为也可能会导致相反的结果。既然这种行为本身就反映了使用理论的其他方面，使用理论就可能趋向于内在一致或不一致。在最糟的情形下，努力获得控制变量的举动可能会适得其反；最好的情况是，努力获得控制变量的行为会增加达成目标的可能性。

如果两个以上的使用理论的变量之间都存在内在不一致，那么，在变动范围、一系列策略、情境假设、限制变量以及行动对行为的影响都一定的情况下，要使一种价值进入可接受的范围，就会导致另一种价值被排除。

我们要注意内在一致性和稳定性之间的关系。我们可以将使用理论看作是旨在使某些变量的价值在可以接受的范围内保持不变的行动理论。它与为了保证一定范围内的温度和压力等条件的计算机程序相类似。程序的内在一致性与变量的可以接受界限相互决定。使用理论的内在一致性调节着使用理论达成期望的稳定性的能力；目的稳定性的本质也部分决定了使用理论的内在一致性。

23

相 合 性

相合性是指信奉理论与使用理论相符。即某人的行为符合他关于行动的信奉理论。**相合性**的另一层意思（也是使用更为广泛的意思）是允许行动体现人的内在情感：即人快乐时的行为也是快乐的。

这两层意思相互补充，体现出人的内在（了解我的情感和信仰的人能够感受到的）及外在（只看到我的行为的局外人能够感受到的）状态。人们的信奉理论与使用理论之间缺乏一致性的现实推动了关于两种理论的研究，因为我们重视信奉理论（自我形象），也重视相合性（知行合一）。

关于政治家的漫画常常是如下内容：他在鼓吹自己持有他人利益第一的信奉理论，对这种理论与其使用理论之间的巨大差异丝毫不感到难为情。这样的人虽然有信仰的信奉理论，但是可能并不真正相信自己宣传的理论；其使用理论与信奉理论的不一致性可能会使他不舒服从而导致理论的变化。

相合性的程度随着时间的变化而变化。某人成为自己（成为他信仰并且感知的人）的能力可能依赖于他自己创造的行为世界。如果某人的行为世界几乎不存在自我欺骗，具有丰富的情感，威胁性较低，相合性就较大；如果某人的行为世界自我评价较低，威胁性高，相合性就小，容易导致自我欺骗。如果人们创造了某种情境，其他人在其中具有相合性，他自己的相合性也就得到了支持。

相合性本身并不具备特别的价值。如果某种信奉理论与其他不完善的使用理论相符合，而另一种自足的信奉理论与不完善的使用理论不相符合，那么前者就不如后者有价值。因为通过这种方式，可以发现信奉理论和使用理论的不相合性，为改变提供了可能。但是，即使相合性对正面的自我感知具有重要意义，最终还需要使信奉理论和使用理论能够相合。

有　效　性

当根据理论采取的行动能够获得控制变量的时候，使用理论就是有效的。相应地，有效性依赖于：理论内部的控制变量；理论提倡的策略的有效性；理论假设的精确性和充分性。有效性的有力标准是一旦获得控制变量就将其保持在可以接受的范围之内。随着时间的推移，一些使用理论的

有效性逐渐降低。例如，如果行为主体提高行为有效性的方法是以牺牲他人的有效性为代价的，此人就可能增加他人对自己的依赖性，因而也使得自己的行为越来越难以变得有效。长期的有效性需要以能够促成未来成就的方式来达成控制变量。这样可能需要采取提升他人有效性的行为。

保持长期的有效性既需要单路径学习，也需要双路径学习。当条件变化的时候，除非我们能够学习管理已有控制变量的新方式，否则就不可能在长期运作中保持有效。另外，除非我们在控制变量变得重要时迅速意识到它们的存在，否则我们的行为也不可能有效。

值得注意的是，长期的有效性不一定意味着行动变得更加容易。人们对新的控制变量的初始反应可能使有效性降低，之后人们会忙于研究新的控制变量，并因此提升行为的有效性；有效性的进步可以通过人们试图获取控制变量的结果反映出来。

可 测 性

行动理论与工程理论、临床医学理论或者农业技术一样，是一种控制理论。如果能够确认应用情境、预期结果以及达成结果所需采取的行动，就可以对行动理论进行检测。检测包括评定行为是否产生预测结果。如果答案是肯定的，这种理论就得到了认可；如果行动理论不能产生预期结果，就将被驳斥。这样就检验了行动理论的有效性。

关于行动理论的可测性的特殊问题来自于行动理论的两个相关特点：行动理论是规范性理论（其设定行为方式），也是人造理论（它们能帮助人们创造行为世界）。这里存在三个基本问题。

1. 我们如何检测描述行为的理论？如何检测其形式或价值？

2. 如果使用理论是真实世界中使用的理论，如何对其进行检测？

3. 在某种行动情境下（特别是在压力较大的情境），我们需要体现行动的态度——即自信、承诺和决断力。但是为了测试某种理论，我们必须

采取尝试、试验和怀疑的态度。那么，在同等情境下，我们该如何区分行动态度与试验态度呢？

简单的指示（“不要靠近水边!”）是不可检测的，因为这种指示不能预测结果，但是“如果……就……”的指令（“如果不想感冒的话，冬天就不要到水里去!”）就可以被检测。检测可能并非直接进行，因为与“如果……就……”指令相关的假设往往不那么显而易见。例如，本例隐含的假设就是人们不愿意承担感冒的风险。只有明确并且控制了这个假设，我们才能解释实验成功或者失败的原因。[3]

更有挑战性的问题是如何检测理论的形式或者价值。我们能够检测例如“保持健康”这类控制变量吗？从某种意义上讲，这个问题的答案是否定的，因为控制变量并非“如果……就……”类型的陈述，并且也没有任何关于结果的预测。但是，如果我们检查整个变量范围，即使用理论包括的整个稳定场，那么检验这些理论在很久以后的内在一致性是否会发生变化，与信奉理论的控制变量的相合性是否会发生变化，以及在多大程度上得以有效地实现等问题就具有了重要意义。例如，一系列“保持健康”、“忽视建议”以及“寻找危险的刺激”等控制变量可能变得越来越不相容。从这种意义上讲，人们可以检测控制变量的内在一致性及相合性。但是人们可能只在使用理论与行为世界长期互动的情境下这样做。

第二个关于测试行动理论的基本问题是其自足的本质。有两个例子可以说明这个问题。如果一名教师认为他的学生愚笨，他的行为就会处处表现出他的这种想法，因此学生的行为就真的愚笨起来。之后他可能会问学生问题，得到愚笨的答案，以“验证”其理论。他与学生互动的时间越多，他的理论就越发得到证实。第二个例子是，一位经理认为下属的工作被动，依赖性强，需要权威的指导。他期待和鼓励下属依赖他，并且惩罚下属的自主行为，以至于其下属的行为真的被动起来，并且越发依赖他。这时，他可能会为下属设置挑战，结果得到依赖他的回应，从而验证自己的理论。在这两种情况下，假设结果都变成了事实；两种使用理论都是自足的预言性理论，因为支持者无法发现其假设是错误的，其理论总体上也

是无效的。所谓对理论的验证使得行为世界更加符合理论，证实了学生的愚笨以及下属的依赖性。我们将这种理论称为自我封闭式（self-sealing）理论。

局外人可能发现上述的教师和经理的使用理论与外人对局势的看法并不一致。但是局外人的使用理论与行为主体的使用理论也不一致。行为主体如果不接触另外一种理论，并且据其采取行动，就无法发现其原有使用理论是错误的。

持某种行动理论的人最终可能发现其理论的内在一致性越来越小，越来越不适合自己，越来越无效。这将取决于其行为条件的稳定性、形成其稳定场的其他值以及其他因素。随着时间的推移，行为主体越来越难以从他人（学生或下属）那里获得否定其使用理论的信息。其他人也越来越不愿意与之对抗，表现冲突，暴露情感。从这个意义上讲，验证行为主体的自我封闭式的理论的可能性最终会越来越小。[4]

27

想想那些被行为主体的使用理论影响的人。例如，学生可能隐瞒自己的真实想法和感觉，而信赖那些证实老师的假设不正确的人；学生毕竟生活在很多个行为世界里，而不仅仅是学校。但是，学生的其他行为世界可能也有这样的假设。如果是这样，其他人也无法发现与能够证实教师的理论不同的真实感觉和想法。欺骗他人最终会演变成自我欺骗。在这种使用理论创造的行为世界中，无法发现教师的理论的自我封闭性。因此，必须经由外在事件导致使用理论失败，或必须由持不同使用理论的人引导学生进入不同的行为世界，并保证学生在其中受到足够多的影响，才能使他们发现自己有与教师的期待不同的感觉和想法。

使用理论与行为世界的互动既有政治维度，也有实验维度。某种使用理论的持续实践和验证可以看作是某种政治过程，它加速了从压制某种行为和信息到创造一种他人压制行为和信息的条件的转化进程。这种理论之后证实了自己的有效性，并且在自身的意义上是有效的。奥威尔（Orwell）在《1984》和莱恩（Laing）在《经验的政治学》（*The Politics of Experience*）中都描述了这种政治过程。对一个强有力的行为主体来说，

不需要有意地建构理论和现实；可以说是理论建构了自己的现实。

测试行动理论的第三个基本问题有关我们对使用理论应该采取的立场。我们必须将其看作是尝试性的，允许出错的，可以放弃的理论；我们必须对其持怀疑态度。但是，人们的使用理论只是行动的基础。要使其有效，人们必须坚决而明确地依据使用理论采取行动，在遇到压力的情境下更应如此。人们必须将其使用理论看作是一种心理实在和心智假设。

在不稳定的行动情境中，人们面对的理论过多，无法就正在发生的事情发展出基本的理论。这就使得表面上的矛盾更为明显。在这里，行为的形式代替了知识。人们不需要真正知道发生了什么，因为如果没有知识，形式就会成为行动的基础。

介入者的工作是努力使其建构的模型变成现实。在一个既不稳定也不确定，却需要做出行动的世界里，介入者制造了一个标准的现实模板。而更加自相矛盾的是，需要把使用理论看作是一种假设。

海纳尔（Hainer，1968）将这种存在形式称作“非教条主义的断言”。他认为，实际情况总是先于人的理论，而且比理论重要得多。理论是对现实的看法，也是行动的基础。从操作意义上讲，我们乐意发现理论的错误并且加以纠正；但是我们却不乐意做出这种改变，因为改变意味着不稳定性或者违反常规，这可能会导致失败。对于即时现实的承诺使我们应对不可测的情况，并且让我们能够在下一种现实到来的时候根据具体情况调整自己的使用理论，从容应对。

我们采取某种立场及有意识地将其付诸实践的能力（作为不确定性情境的一部分规范）是这种行为针对他人的模型，可以使他们减少即时行为的确定性，也允许他们更自由地检验自己的理论，而不必放弃根据这些理论采取行动的做法。如果他人对自己的理论进行检验，反之，我们也会这样做。

对理论创造的世界的价值

由于使用理论与其行为世界相互依存，不仅有必要回答“你的理论是否有效?”还应该回答“你如何看待这种理论创造的行为世界?”的问题。

人们不能，也不应该将建构理论的知识与建构现实的价值观截然分开。因为，就像我们已经意识到的一样，这些过程是相互影响、互为依赖的。

即使某人的理论符合我们描述的所有标准，人们还是可能会问，“我应该如何看待他创造的世界?”即使某种使用理论只在自身意义上有效，并且成功地压制了其他所有人的理论，也使他人相信理论不需要具备可验证性，人们还是会问这个问题。

我们之前提到的例子中的经理会越来越坚信，所有的下属都是被动的，机构的所有主动权都得掌握在自己手中。但是，他也可能会越来越厌恶组织的行为世界，因为他自己越来越重要的地位往往伴随着憎恶和不信任。

简而言之，以上提到的标准是判断行动理论的基础，但是这些标准无法替代对理论创造的世界的评价。

显然，一个有独立的使用理论的局外人可能会展开这种评价。但如果行为主体决定自己进行评价，就必须在其使用理论及其最不喜欢的行为世界的特点之间建立联系；否则他的负面评价就不会对现有理论产生任何影响。其使用理论中的其他控制变量必须活跃起来；他能够提出这样的问题，就证明他能够看到这种行为世界与其自身的行为世界之间的差异。



简单的回顾

我们已经描述了行动理论的概念框架，它们的结构和作用，它们作为默会知识的作用，这种理论与其发挥作用的行为世界之间的交互，以及评判这种理论的标准。

行动理论可以用如下方式来描述：在S情境，在给定的假设$a_1 \cdots\cdots a_n$下，如果想达成结果C，就做A。行动理论的存在形式是控制实际行为的信奉理论和使用理论。使用理论往往是默会的，它与行动的关系就像是实际应用的语法和语言的关系；这些理论包括对自我、他人和环境的假设，而正是这些假设组成了日常生活的微观科学。

30

使用理论是获取控制变量，并且将其维持在可接受范围内的方法；控制变量构成了稳定场，有意识的行为在这个场中发生。建构使用理论包括学习如何管理变量以及学习如何改变变量。使用理论是一种人为理论；它们创造并且描述了应用世界。因此，理论建构和现实建构是密不可分的。使用理论的稳定性像这些理论创造的行为世界的稳定性一样有价值。

理论建构或理论学习——特别是需要改变控制变量的学习——的概念存在一种内在矛盾。使用理论与行为世界保持稳定的趋势阻碍了控制变量的变化。

理论建构过程及两难境地

那么，理论建构和学习是如何产生的呢？一些理论建构是一系列经验的线性增长；扩展了原有控制变量的应用空间的新型微观理论可能以这种方式发展。但是，包括控制变量和双路径学习两方面变化的理论建构往往是由两难境地引发的骤发性的、不持续性的，也是不连贯的突然事件。这

种变化的模式可能来自于两难境地的本质，以及人们对它们的典型反应模式，[5] 接下来我们会具体加以描述。

两难境地由需求冲突构成，而这些需求冲突往往格外重要，因此很难忽视。对于使用理论的发展有着重要影响的两难境地可以用几种衡量使用理论与行为世界之间的关系的标准来组织。

不协调性的两难境地来自于信奉理论（自尊的基础）与使用理论之间越来越明显的不协调性。例如，某位政治家认为自己信奉参与式的外交行为，但之后可能会为自己在工作中使用的控制性的简单粗暴的方式所困扰。另外一个行动主体信奉待人温和、敏感，结果可能与其发现自己给他人带来的痛苦不相合。

为了使这些冲突变成两难境地，信奉理论的元素必须是行为主体的自我形象所关注的重点，并且具体事件必须突显信奉理论和使用理论的冲突，而不是像通常的方法一样回避这些冲突。在某种两难境地变得明显之前，往往已经存在了很长时间。

不一致性的两难境地在使用理论的控制变量变得越来越不和谐时出现。例如，某人发现在其行为世界里，越来越难以同时实现自己获胜与将他人的敌意维持在最低水平。但是此人又重视获胜和压制敌意两件事情。另一个人可能发现在其家庭的行为世界里，越来越难以在惩罚孩子的同时维持他们对自己的尊重。此人既需要做他应该做的事情，也需要保证孩子们因为他的所作所为而尊敬他（根据莱恩的理论推导出，1970）。

有效性的两难境地在使用理论与其行为世界交互时，随着时间的推移，控制变量越来越难以获得，最终脱离可以接受的范围时出现。例如，某人压制冲突，努力使他人保持冷静，受其控制；但是由压制行为而引发的敌意最终会不可避免地达到一个爆发点，而这种时候，没人能够继续保持冷静，受其控制。另一个人使用斗争策略，因为他熟悉这种策略，知道该如何使用，也因为之前他使用这种策略屡屡成功。但是条件会发生变化（其他人认识到了这种策略），因此它就越来越无效。

价值的两难境地在行为主体对其使用理论创造的行为世界越来越厌

恶，甚至最终不能忍受时出现。例如，行为主体珍惜其所在群体内部的信任，并且重视群体的进步。为了使群体进步，行为主体对他人采取回避和操纵式的态度。而群体成员的行为期待每个人的行为保持一贯的一致性，因此就越来越不信任行为主体，也因此，群体内部的气氛越来越具有控制性，从而偏离正确的轨道。

32

可测性的两难境地在重视自己是否具备确认或否认理论假设的能力的行为主体发现自己最后再也不可能在行为世界中这样做的时候出现。例如，某个经理发现其下属和同僚不再向其提供任何合法的信息，这是由他人对他的不信任，以及当他们试图与他“平等”时受到惩罚造成的。

这些类型的两难境地并不相互排斥，例如有效性的两难境地可能也是可测性的两难境地，关键在于采取何种角度。但是，所有的两难境地都具备某些共同的特点：现有使用理论的某些因素与适用于这种理论的标准之间存在冲突。这种冲突是行为主体经历的主要冲突—也就是说，行为主体认为的使用理论的价值和标准是中心而非外围因素；在使用理论与行为世界的互动循环中，冲突会愈演愈烈。

当行为世界的条件发生变化时，或者通过交互循环逐渐出现时，两难境地可能突然出现。在这两种情况下，控制变量的变化都趋向于混乱，因为这是对两难境地的典型反应模式。

对已出现的两难境地的反应并非导致控制变量产生重大改变的典型行为。我们重视自身使用理论与行为世界的稳定性。因此，使用理论是自足的理论。我们倾向于采取各种策略，来回避不协调的数据，以至于行为现实越来越偏离理论，理论相当于无效。

如果我们用来保护自己的使用理论免受攻击的策略库有较大的想象空间。就可能引发一些更惊人的策略。

33

我们试图区分信奉理论和使用理论——将两者分别置于不同境地，不允许两种理论产生互动。人们用一种理论的语言说话，用另一种理论行动，并且系统地进行自我欺骗，从而保持两种理论一致性的幻象。

我们会有选择地忽略指向两难境地的数据；例如，我们往往注意不到

他人的敌意。

行为主体会采纳一种政治方法，以压制令人不快的数据。例如，某人可能威胁他人，这样人们就不会对他表现出不信任的情绪。

为了使令人不快的因素或行为主体自身脱离某种环境，行为主体的行为有时十分激烈。他或者解雇制造麻烦的人——或者，当他无法忍受自己的行为世界时——搬家到加利福尼亚去。或者他可能决定与儿子脱离父子关系。

行为主体的行动无形中导致了一种对其受到威胁的使用理论的自我封闭式的自足预言。就像上文提到的经理或教师一样，他们使用权威引发他人的目的行为，并且压制所有人。

行为主体也会进行改变，但是只针对自己的信奉理论，而其使用理论永远不变。

行为主体可能会针对使用理论进行边缘性的改变，但是其核心内容永远不变。

这些措施以及类似的措施，无论是独自起作用还是共同起作用，都倾向于将使用理论维持在两难境地的表面。因此，即使已经出现了两难境地的种种迹象，控制变量的最终变化也往往是突如其来发生的。到了冲突已经令人无法容忍的时候，行为主体会穷尽其所有的防御措施；他会变得极为易怒。

从本质上讲，所有这些两难境地都是有效性的两难境地。如果行为主体无法容忍其控制变量的不一致性，或者他无法承认或否认自己的假设，这是因为不一致性和缺乏可测性，同时也意味着无法在最小程度上获得控制变量。如果无法容忍不协调性，这是由于行为主体发现自己无法获得决定其自尊的信奉理论的重要控制变量。如果没有达成有效性的必要，就不会出现两难境地。

34

因此，基本的两难境地是有效性和稳定性的两难境地。行为主体努力保持其使用理论及其创造的行为世界的有效性。当他使用了所有的防御策略，最终哪个目的都无法达成时，就会改变自己使用理论的控制变量。这种辩证关系形成了建构理论的过程。

第 2 编将会展示来自我们的使用理论的内在模式的某些典型的两难境

地。通过阐明我们的使用理论，并且从内在模式推导出这些使用理论，我们能够识别并且解释这些两难境地。因此，我们将会分析由这种模式转化为另一种模式的过程，控制变量在其中发生了改变。而这个过程与我们之前描述的过程截然不同。

注 释

1. 我们可能选择提出两个不一致的价值观。但是，记着我们早期关于持续性的讨论，在给定的使用价值下存在许多变量，人们希望在给定的范围内保留这些价值观。在这些子集中，具有许多一致或不一致的关系。

2. 不是所有的控制变量都需要这样行动。也许对某些变量而言，取得成功是没有问题的。获得一个变量但是失去另外一个；它们是双元的。也许正义或真理可以被视为这些变量。在给定的行为情境中两个变量与另一个变量相互作用时，它们可能会表现出内部的不一致。在给定的行为情境下，同时获得两个与另一个价值相关的价值的指令就像常见的逻辑矛盾。

3. 在非实验室的情境下，实验的概念不可被严格使用，例如，建立严格的控制也是不可能的，但是可以说是在接近实验室条件。我们将在第3编回到这个问题。

4. 我们将在第2编谈论到使用理论的检测对它们的长期的有效性而言非常重要，因为长期的有效性基于双路径学习。没有检测就没有学习。

如果没有要求双路径学习，争论就会失败。但是我们将深入讨论，进一步改变的环境——稳定状态的遗失——使易测性和双路径学习成为使用理论的重要特征。否则，故事中的主角不能提早发现改变，就会影响他的有效性；当这样的改变发生时，他将不能发现理论的不同方式，这会使他失败。

5. 两难困境的概念及其在突如其来的价值转变中所扮演的角色都不是新的。例如，洛克斯（Rokeach，1968）提出：“应该通过将其纳入不一致的系统来获得最大的赢利。……因此需要关注一个、两个或更多的终端价值……因为这些终端价值扎根在系统内部；与系统的其他部分具有深刻联系，不一致暗示了这些价值在情感上的失望，我们将期望不一致，……缓慢地消失，被长时间地记忆，被导致价值系统的余下部分发生转变，导致态度和系统的转变，最后取得行为上的改变。”（pp. 21－22）

第 2 编

行　　动

Action

第 1 编界定了信奉理论和使用理论，并且阐述了两者之间的差异。此部分还阐明，由于人们根据使用理论的控制变量的要求采取行动，使用理论创造了行为世界。

在第 2 编，我们会把特定的使用理论与有效性和人类互动的学习结合起来。这样做不仅是为了精确描述控制人们行为的使用理论，而且也是为了批评并且改正这些理论。

第 2 编提出了社会中流行的使用理论的模型。第一型包括一系列的控制变量；行为；及其给行为世界（在个人、人际、群体以及群体之间的不同层次上）、学习质量以及有效性可能达到的程度带来的影响。因为第一型是一个抽象概念，所以我们将会描述用于发展第一型的诊断方法及具体实例。

接下来，我们会提出一个替代模型——第二型。第二型与第一型的控制变量和行为策略都不相同，第二型应该可以产生更加有效的个人和系统行为。最后，我们还会讨论从第一型到第二型的转化过程。

第3章　使用理论的诊断

Diagnosing Theories-in-Use

37

使用理论十分复杂。如果要描述所有的使用理论，结果就会太复杂，无法帮助我们理解并且引导行为。因此，我们需要建构使用理论的模型——即理论如何应用到人类互动的一般特点。这样的模型能够描述社会成员的微观使用理论的复杂范畴。

困　难

建构使用理论的模型是困难的。几乎没有人思考过自己的使用理论，这正是人们的使用理论阻止人们这样去做。如果你要求人们思考自己的使用理论，这不仅是一种反常行为，还与人们对于如何理解和管理行为的知识相悖。可以理解的是，那些不关心如何建构自己的使用理论的人似乎缺乏必要的技能来发展自己的使用理论，而他们习得的技能到这时也失去了作用。发展使用理论的一种重要技能是直接描述可以观察到的行为。几乎没人知道这种

38

技能；事实上，我们总是鼓励孩子们使用抽象的概念来描述自己的行为，因为这些概念的语言更为简洁。这种抽象概念在发展使用理论时并不总是有用。建构使用理论要求诊断这种理论的人最大程度地减少自己对行为主体的行动原因私下进行各种猜测——尽管根据一些社会心理学家的说法，这种猜测本身就是人类社会生活的基本特点。

如果技能、知识和价值不能有效地建构使用理论，受其影响的个体就会倾向于创造一个能够维持原有状态的群体；这会阻碍建构使用理论的团体动力的发展；还会给学习带来困难，因为个体会发现自己不仅受到自身行为的限制，还要受到行为产生的团体动力的影响。由于建构使用理论有赖于克服并且同时改变学习团体的动力，个人必须面对这种似乎无法克服的挑战。难怪在帮助个人建构使用理论时会引起困惑（“你要我们做什么？”）、沮丧（“我们如何建成这样的模型？”）、难堪（“这样说话让我觉得自己很傻”），甚至恐惧（“你在要求我们改变生活的基本规则”）和震惊（“你是说你要我们重新设计一种文化？”）等情感。

方 法

建构使用理论的模型取决于如下因素：某些关于研究者和参与者的计划目标的明确假设；参与者的动机；以及有助于达成任务的条件。

一个基本的假设就是建构使用理论将会帮助参与者在与他人的互动中越来越有效。因此，参与者必须具有强烈的动机来提高其行为的有效性。

39

建构过程的目标必须满足以下条件：产生的数据能够帮助个体学习；帮助个人了解其防御措施，洞察他们的使用理论阻碍或促进自身或他人成长的情境；提供信息，使得个体可以据其设计自我改善的计划；帮助个人学习如何发现自身的使用理论，并且产生新的使用理论——也就是说，学习产生可观察的数据，推导并改变使用理论，以及测试新的行动理论。

这些目标只能在个体毫无顾忌地将行为展示出来的情况下实现。因为

如果个体感受到威胁，就会有意识地改变行为。建构模型的过程中出现的问题只应该集中在可观察的事实上，而不应该是那些可以用信奉理论回答的问题。

例如，下列句子“我**告诉**约翰他可能会被雇佣，”“我**要求**客户耐心一些，”以及“我**想要**整个群体观察自身行为”并不描述实际行为，而只陈述了说话人的意愿，如黑体字所示。这样的信息并不足以产生使用理论。我们需要知道这个人告诉约翰什么；他如何要求自己的客户保持冷静；说话者为了使群体观察自身的行为采取了什么样的行动。我们可以从这样的信息推断出约翰感到他不会被雇佣；客户感觉受到了惩罚；群体成员觉得他们要做的事情并无意义。

为了研究模型的建构过程，我们开展了角色扮演实验和小组讨论，并对每个活动都进行了录音和录像。但是，我们强调由参与者按照统一格式撰写个案研究，因为这些研究易懂，也比较好把握。角色扮演和小组讨论的研究发现证实了之前个案材料的结论。

我们要求参与者写出其实际对话、实际行为以及他人的实际反应的书面记录。如果个案参与者要描述的行为较多，例如是一种长期的介入措施，就要求他们选取其中一个或者两个关键场景，详细地对其进行讨论，以此避免在总结时增加问题的抽象性。例如，两个小时的会议可能被描述为“双方进行了会晤，并最终达成了关于行动的一致意见，”或者“我的任务是完成调节工作”。这样的抽象语言对于建构使用理论没有什么意义。

40

为了减少角色扮演在个案研究中的概率，我们要求参与者选择他们能够真正参与的场景。供参与者选择的讨论，例如如何分担不足的财政资源、如何选择城市规划、发展潜在的社会政策是否会激励个人根据自身的利益采取行动等。

我们给参与者提供的准备个案研究的指导如图 2 所示。

请描述一项（1）你已经体验过的，或者（2）你近期希望体验的有挑战性的介入措施或者与一人或多人的互动。如果你不愿意选择以上的两种情境，可以假设一种你会对自己的有效性产生疑问的情境。

请在开头用一段话描述你的介入措施、情境、参与人员以及其他重要特征。

接下来，用几段话陈述你的策略。你的目标是什么？你打算如何达成这些目标？你为什么选择这些目标和策略？

再接下来，用几页的篇幅记录真正发生过或者你希望发生的一段对话。请使用如下模式。

在纸的这一边，写下在对话中的每个人（包括你自己）说话时你的心理活动。	在纸的这一边，写下每个人说的话，或者是你期待他们说的话。继续写对话，直到你认为自己的主要观点已经阐述清楚为止。（对话应该至少有两页。）

最后，在阅读了自己的记录之后，请描述你认为自己对有效行为的潜在假设。

图2

我们要求参与者写出一个较难个案和一个较易个案。我们的假设是：参与者会认为自己切身参与的个案难度较大；而且我们相信难度较大的个案对于参与者来说更为重要，并且会激发其学习的内在承诺，接受再教育。但是，困难的情境可能会导致出乎意料的结果、无能的行为，以及自我封闭的使用理论。因此，我们也要求参与者描述较为简单的个案；我们需要了解两种情况下的使用理论是否有所不同。两难境地是更多了，还是更少了？对待两种两难境地的方式有何区别？

我们的研究由以下参与者组成：（1）20位中学和大学管理者；（2）60位人文科学的专业人士（博物馆馆长、乐团经理、剧团经理、文科教授）；（3）40位商界经理；（4）30位教育学研究生；（5）15位文理科研究生；（6）30位刚刚进入组织发展领域的专业人士（来自英国）。参与者共有195人；在第（1）、（2）、（4）组中，女性占据至少45%的比例，

而且同组内至少有 20% 的人来自少数族群。

参与者认为指示很好理解。他们提得最多的问题是应该如何控制写作长度。我们将自主权留给了参与者，但我们更希望读到简洁的提纲式的描述，而不是长篇大论。其次是：我们将会如何使用这些个案？我们的回答是：参与研究的其他人将会读到这些描述，并会对其进行评论，因此不应使用真实姓名和地点。 41

为了导出使用理论，我们设计的一个重要部分是小组讨论。参与者每次拿到一个个案，与就近的研究人员讨论，明晰其中决定参与者行为的控制变量和行动策略。然后，参与者要尝试评价他们对个案中自我和他人的理解，以及该个案中体现出来的行为世界的特点。包括记录个案的人在内的所有参与者要共同评价作者在个案情境的有效性。

因此，小组的质量至关重要；它必须是一个能够帮助其成员学习的小组。如果某些小组成员的使用理论会阻碍学习，其小组气氛当然不会对学习产生促进作用。很多成员似乎事实上并不关心这个问题，总是试图展现其最佳的行为。这样的行为不是自发的，因此很难创造出彼此的信任。小组讨论因此可能会陷入没有实际意义的高谈阔论。如果这种情况越来越明显，一些参与者就会开始对抗，但即使是有效的对抗也可能需要成员使用尚未学习的技能。 42

在这种情况下，研究者就要关注小组加工的各种维度。因为这些维度反映了个案材料中的使用理论，鼓励参与者提供可以直接观察到的数据，尽量少给予评价性的信息反馈，以及正视自身和他人面临的不协调性、不一致性和无效性的两难境地。

建立一个有益于学习使用理论的小组环境需要应对个案材料体现出来的两难境地。这既是缺点（因为这些两难境地阻碍学习），也是机会（因为小组过程本身成为额外的行为数据来源，可以据此建构使用理论）。

个案研究

接下来，根据这些指示产生的个案研究将会说明这种方法的作用。我们选择了数据最为丰富的个案。头两个个案研究是由一位见识广博、能说会道的牧师撰写的。他十分关注自己和他人的成长。

牧师（困难个案）。在尼克松总统作出入侵柬埔寨决定之后的那个星期日，教堂的50位成员举行了一次聚会，讨论他们应该如何应对这一决策。一种反应是要求在教堂前面的草坪上游行示威。这样做需要获得执行委员会的同意，执行委员会负责财产的使用，或者提请某个问题征求所有人的同意。接下来是要等上几天，这样才能召集到所有教会的成员。但是根据时间表的安排，执行委员会第二天晚上就要开会。因此决定成立一个代表小组，在执行委员会面前临时提请允许以公开示威的形式使用教堂财产，抗议美国在印度支那的政策。

43

执行委员会共有12位成员，主席是个保守的人。他之前曾经表现出对人们不安的情绪十分敏感。有人告诉他将会有临时提议。当主席进入屋子时，他发现除了执行委员会的成员之外，还有其他35位教会成员。

这是一个压力很大的情境。这种气氛给主席带来了巨大压力，而他在过去从来没有表现出从容面对压力的能力和灵活性。	**主席**：晚上好。我注意到今天有很多不寻常的与会人士。（主席表现得很紧张。寒暄了几句之后，他请牧师带领大家祷告。）

大家认为执行委员会的成员会同意这个提议；大部分人认为提议会被通过。将这个问题提呈执行委员会，而不是召开教会所有成员的特别会议以对入侵柬埔寨事件作出迅速反应，但是这种做法剥夺了大部分教会成员，特别是那些持有不同意见的人参与重大决定的机会。

牧师： 主啊，我们正在经历重大而痛苦的事件。今晚我们将反省造成我们的人民痛苦、骨肉分离的根源。在面临这些难题时，我们需要您的智慧。请让我们在您的光芒下应对这些问题时能够互相关爱，彼此敞开胸怀。阿门。

主席： 今天我们有一些客人，他们将和我们一起探讨一项请求。听取他们的发言之后，我们可能要举行执行会议来考虑这个问题。

很明显，就这个提议来讲，我的立场并不中立。教堂必须对类似这种关键性的道德问题作出反应。

牧师： 主席先生，我们都知道形势很不寻常。在场的每个人都是本教堂的成员。今晚，我们需要共同讨论摆在我们面前的这些要求的细节。

44

主席： 我今天带来了《罗伯氏规则》（*Robert's Rules of Order*），可以解释今天的委员会需要召开执行会议的原因。

我确信无论执行委员会是公开会议，还是进行执行会议，投票的结果都不会受到影响。但是我希望所有在场的人都能够参与。

牧师：您提起那个规定是对的。但是，在目前的情况下，我认为我们应该考虑如何使本教会最妥善地处理好问题，以及今晚我们决定采取的行动的意义。我们的议事程序规定所有的教会集会都对所有成员开放。

我不认为主席想通过举行执行会议隐瞒什么，他只是不想面对如此大压力的情境。

主席：我认为在听取提请之后进行执行会议，我们可能谨慎而冷静地作出决策。

我认为主席必须承受自己的无力感，我们应该允许公开参与。但是，在那个几乎有50人的房间里，只有不超过两三个人会反对这项提议。绝大部分人支持这项提议，这种严重的失衡状态并不能代表教会所有成员的想法。主席提出要召开执行会议的想法被否决了；以10:2的选票通过了使用教堂草地进行公开示威的提议。

牧师：无论我们今天作出何种决定，我们面临的问题是无论决定如何，未来几天教会成员都将会知晓的事情。如果我们今晚的讨论对所有在场的人公开，我们就会听到所有的第一手观点，而不是道听途说。

45

我们达成了即时目标，但是代价是创造了一种赢/输情境，并且使得很多教会成员觉得自己并没有参加教会有史以来最重要的决策。

在阅读这个个案的时候，请注意以下几点。

1. 牧师没有帮助主席缓解会议的压力带来的紧张情绪。

2. 牧师的迅速反应阻止了其他教堂成员参与这个问题的讨论。具有讽刺意味的是，这与尼克松总统的介入策略如出一辙——他宣告对柬埔寨政策的方式，阻止他人参与决策，并且无法抵制。当牧师发现自己的策略与尼克松总统的政策一致时，十分吃惊；但是他提到时间紧迫，为自己的方法辩护。另一位参与者指出，尼克松总统可能也使用了相同的借口。其他参与者认为，牧师至少应该意识到这种两难境地，并且让委员会了解它。

3. 牧师有意避免讨论自己的一些假设，以便获胜。例如，他没有公开讨论快速行动和广泛参与之间的矛盾。

讨论结束之后，牧师这样写道：“把我的策略比作尼克松的策略使我大吃一惊；我们都将自己的意志强加给他人，并且利用自己的权力达到目的，虽然我们面对的群体包括一大部分持不同意见的人。我们都认为自己的目标和行为是好的、正确的；我们都创造了一个闭合系统，导致了自我封闭式的结果。这并不是我想要达成的目的，**但我的行为造成了这种结果**。我必须痛苦地接受这种结果。”

46

“两难境地依然存在。在个人层面，这是我如何生存的问题。我一直为自己在政治方面的聪明而自豪（这又是尼克松式的），我活得很好。我的很多同事都没有成功，退出了牧师这个职业。过去多年以来在政治选举的时候，我总是事前就相信自己一定会‘赢’，我也力图使自己管辖的教区朝着自己认为正确的方向发展。”

“这证明教会的本质和任务存在着两难境地。教会需要忠实于自身的任务，不能根据大家的一致意见运行。历史上曾经因允许文化价值观和操守超越圣经的训导，出现过教会叛教的事件。在《旧约》中，先知们一直劝告以色列人悔改，耶稣也强烈地谴责当时的犹太教。他划清了与犹太教的界限，并要求其他人跟从。”

“问题是：教会如何在我的领导下清晰地表明对我们这个时代的基本

道德问题的立场，同时又可以不控制他人、用强权使他人服从的方式导致非赢即输的结果呢？这样的结果只能破坏环境，发展出自足的理论。”

“我是否相信教会的成员？我是否应该坦率地公开事实——使整个过程变得真正开放？我认为自己坚守这个原则；但是我的行为是否证明了这个原则？我提倡将权力交给所有人，但是却努力使人们按我认为正确的方向发展。如果我能够使自己确信上帝在我这一边，我就会感到十分欣慰——不仅赢，而且也获得了正义。教会有很长一段时间试图解决这个问题，结果却一直很糟糕。”

“我发现非赢即输的局面所引发的道德问题与其他我关心的社会道德问题（种族、战争、福利等）一样重要。在道德领域，左右两派往往在极端的问题上争执不休，互相咒骂。我必须学习一种新的行为——以人与人之间的相互信任为基础，使人们自由地作出决定，并且提供一种公开、非操纵、非自足的过程。这才是我们的任务。”

47

接下来的一个星期里，在阅读并且思考了自己在课堂上建构的使用理论以后，牧师写了另外一篇文章。“我被告知自己的行为创造了一个闭合系统，导致了不可测的、自足的结果。这不是我有意的设计，但是我的行为自然地引向这种结果。这使我害怕，因为这意味着我自发的行为产生了一种不信任与交际技巧永远共存的系统——这与我想要塑造的自我形象和行动大相径庭。”

“我知道怎么能赢。我在教会里已经工作了十年……我不必学习如何‘成功’，但是我目前最大的问题是我的行为与目标之间的巨大差距。”

“在关键的道德问题上，我**决定**教会必须采取行动——然后我给出了所有神学和圣经上的观点作为佐证——因此，我控制了环境，使人们相信教会应该以我**认为**正确的方式采取行动。我的期望和想法被实现了。我赢了。但是我收获了什么？非赢即输的游戏对道德环境的破坏要远远大于所有种族主义、战争和政治中使人们道德败坏的丑闻带来的后果。我差点喊出声来。”

“在认识到自己目前的状态之后，我认为不应该否认自己已有的能力

和能做好的事情。我应该对自己的行为的影响更为敏感和自觉，开始学习如何根据我的真实想法行动。这不是非此即彼的问题；而是真实而全面地审查自己，并且乐意实践新的行为方式，以免他人受到我的控制欲和自负情绪的影响。”

“我并不一定要赢。我认为自己能够正确地判断教会应该做什么事情。我准备以开放的心态倾听他人的想法。我要创造一个他人也能出谋划策的局面——这不是指日常事务——而是重大的问题。我准备学习新的知识。”

牧师接着指出，他找到了让教会按自己的意愿采取行动与保持开放心态之间的差异。他发现自己的信奉理论是所有人都可以参与教会的决策，但是他的使用理论最终控制教会成员接受他的关于教会政策的观点。他意识到自己的使用理论是一个封闭的、无法验证的自足系统。这些想法促使他考虑并且尝试其他行为方式。他归纳了三个重点问题：（1）我该如何更加开放、诚实，与此同时欢迎他人质疑我的观点？（2）我该怎样阐述自己的观点，并以这种方式鼓励他人阐述自己的观点？（3）教会是否应该对社会的重大道德问题作出反应？我该如何避免以单边控制和操纵他人的方式表达这些问题？

牧师（容易个案）。12 位教会成员在互助中心度周末，牧师是领导者。小组从周六早上到半夜进行了长时间的成功的讨论。当周日一早重新聚集的时候，大家都有一种成就感，很高兴。只有鲁思一人看起来不大高兴，虽然她声称自己到这里来是出于自愿，并非为了陪自己的丈夫，但她的语言和肢体行为都表现出疏离的情绪。人们告诉她可以按照自己参与的程度调整节奏。今天，她懒散地靠在墙上，用一条毯子裹住自己；她说自己很累，还正在感冒。

牧师：今早大家感觉如何？（马上有人给予肯定的回应。）

鲁思：我很累。

牧师：你看起来有些漫不经心。

周六时，鲁思说自己确信人生的任何事情都不会变化。我特别注意到她的悲观情绪。我知道对她来说，保持独立和自由的感觉十分重要。当小组周日一早集合的时候，我并没想到鲁思会主动说话。

鲁思：我得了感冒，孩子们在我们来这以前也生病了。

牧师：你是有别的话想说吧？

这句“可能吧”是她首次与小组分享自己的感觉。

鲁思：可能吧。

我觉得应该尝试性地与她交流，让她觉得什么时候想停下都可以。

牧师：你可以说点我们（原来如此）想听到的事情。如果你想从小组得到任何帮助，我们随时都在这里。但你也可以什么都不说。你是鲁思，这就足够了。无论你选择做什么，做就好了。

别人在长时间的讨论中得到的收获可能是鲁思决定开口的关键原因。她说“我害怕”是告诉我她已经准备好与我们合作了。

鲁思：我害怕。

她仍然需要表现她愿意这样做。

牧师： 你愿意与我分享你的恐惧吗？

鲁思： 是的。

我要她移动身体的物理位置，以加强她的决心。

牧师： 何不加入我们中心的活动？（我走到小组的中间，鲁思离开了墙边，加入了人们的圈子。）

50

牧师一直处于控制的状态。他的介入减少了鲁思的自由选择。例如，当牧师说鲁思“你看起来有些漫不经心”时，他将自己的感觉强加给了鲁思。他的问题“你是有别的话想说吧？”是在给她施加压力，要求她必须释放情感。他接下来的回应以弗洛伊德的口吻开头——“你可以说我们想听到的事情。”这再一次体现了控制；告诉某人可以做什么，事实上正是强迫这个人按照说话人的希望行动。当鲁思承认自己害怕时，牧师邀请她与其“分享”自己的恐惧，而不是与小组分享恐惧。

当牧师讨论这个个案的时候，除了一人以外，其他所有参与者都质疑他说“你是鲁思，这就足够了”这句话时的真诚度。他们认为牧师是在以这种方式敦促鲁思讨论自己的感觉。

牧师说自己如今认识到自己的使用理论能够以下列方式保护自己：（1）以推断性的口吻说话（“你漫不经心。”）；（2）对自己在他人身上施加的控制视而不见；（3）设计并且主导环境，使自己处于控制地位。

城市规划师（困难个案）。这位城市规划师执教的大学接到一个研究城市中心的学生住宿以及教育设施的项目。他所在的研究小组想按真实情况表现原型，因此他们选择了一个私人开发迫在眉睫的区域——也就是说，马上就要发生变化的地方。他们首先联系了私人开发商 ABC 公司，这个公司同意让研究者接近其技术人员。就在这个时候，由于资金不到位和当地居民的抗议，项目搁浅了。研究小组本来认为项目一定会顺利进

行，但是突然遇到了麻烦，还因此被认为是与开发商同流合污。为了解决这个问题，他们与社区居民召开了座谈会。以下是城市规划师对这次会议的印象：

表现得很自信，假想项目仍然在顺利进行。

城市规划师： 大家好！每位在场的人都收到了邀请吗？我看到有几位还在观望。各位何不坐到桌子边？我们今天会向大家解释大学在这个项目中的作用。

51

X 无法想象项目。他总是厌恶自由主义者，强调研究的目的及其中立性。但是他们不理解什么是中立性。他们甚至不知道什么是从公众的利益出发尝试新的解决方案。

X： 你说的项目是什么意思？它根本就没有得到许可。

城市规划师： 我是说我们的研究计划……（解释研究计划）。由于 ABC 公司也卷入其中，问题才变得复杂起来……

Y： 对我们来说也是如此。你们难道不为 ABC 工作吗？

城市规划师： 不。我们加入只是为了研究。（集中解释项目的学术作用以及对居民的意义。）我们与 ABC 唯一的关系就是他们同意我们进入办公室以及浏览本地区的规划。

对我们主要的不信任；认为我们不怎么聪明，被 ABC 利用了。这不可能是真的。真可恨。在他们看来，我们正在研究一种理念。我们是否应该向他们解释这种理念，还是简单地承认这就是一场权力游戏？我们只不过不小心将他们的对手当作自己的合作伙伴罢了。

Z：是啊。这样他们就能利用你们知道正在发生的一切。

城市规划师：我不这么想……即使没有 ABC，我们也可以解决问题。

他们不能理解我们说要帮助他们的真正含义。根本不信任我们。

Z：所以你们还是在帮助他们把项目搞得更好。为什么不帮助我们废弃这个项目？你们中有些人也在这里住。但是，当然啦，你们可以很容易地迁走。

52

城市规划师在会议开始时就认为居民们对这个项目有抵触情绪。会议的目的是为了讨论问题。但是，规划师并没有检验居民们是否真的具有抵触情绪。相反，他开始就表现出项目一定会继续进行的信心。

X 首先问到项目是否会继续进行。城市规划师并没有鼓励 X 说出他真正的想法，反而私下认为 X 不喜欢自由主义者。城市规划师忽略了居民代表对于项目越来越明显的敌意，转而强调起研究小组的中立性和理性。

居民代表对他们的不信任越发明显。城市规划师这时也意识到了这种情绪；但他质疑这种情绪的合法基础。他又一次没能表达这些想法，因为（1）这意味着他要表达自己的感受，这会导致（2）城市规划师感觉自己

失去对会议的控制。他使得居民代表和他自己都无法表达真实的情绪。他对居民代表做出了更多的归因判断，但是却没有验证这些判断。

在他自己对简单干预措施的描述中，城市规划师也使用了类似的策略。他说自己“掌握了”另一个会议；他对如何管理、控制并且胜过客户很有一套；他压制自己的负面情绪，也不鼓励客户表现他们的负面情绪。为了证明这一点，我们列出了他没有与他人分享的几条评论：“（1）（会议开始）以书面形式写下我们的原则，参与的人越多越好，强调我们并非只说不做的咨询师。保持肯定和循循善诱的态度。（2）参与这种会议的商家往往很保守。它们会为了保持与竞争者同步做些事情。（3）恭维这些人。表现出我们的谦恭，但也要让他们知道我们具有实力。（4）他们想保密关于自身的信息，却想了解他人的行动。（5）他们会尽量不理会我，但我会反抗。”

53

社会工作者。社会工作者想要帮助一位她认为一直拒绝改变的当事人。她写道，“跟他在一起时我很心烦，我决定要么彻底断绝和他的来往，要么更深入地探究他的问题，要么让他知道自己根本没有尝试改变的事实。我倾向于最后一种选择。我不喜欢做无用功。”

我们可以看到，这位社会工作者：（1）已经决定了她接下来要采取的行动；（2）对当事人性格进行了判断，但并没有告诉他，给他同意或是否定的机会；（3）已经肯定地认为失败的责任在当事人自身，因此，没有必要寻找自己的责任；（4）假定她要对当事人的行为负责；（5）拒绝为失败承担责任。（她说自己不喜欢浪费时间，但是更完整的陈述可能是“我不喜欢跟自己不能帮助的当事人待在一起，因为我觉得自己要为浪费的时间承担部分责任。”）

后来，社会工作者这样写道，“我知道自己必须把眼光放得高远一些，这样我才不会回到我们原有的行为方式。我努力一直铭记自己的目标，并且强迫自己清晰地思考和分析，因为我知道他不想听到我必须说的那些话，我应该示弱。”

这种策略意味着社会工作者对当事人的控制，对其事事负责。但是她

的信奉理论却是促进当事人的成长和责任心。她的两难境地是不知道如何面对自己无法帮助的当事人，除非她违背自己的信奉理论。

用另一种方式分析，我们发现，虽然社会工作者声称不喜欢依赖性强、被动和软弱的人，但是她选择的策略和技术却加强了当事人的这些特征。也许她需要当事人表现出这些特点，这样她才能够接受自己要控制他人的前设；她自己意识不到这一点。她甚至可能选择了一种减少当事人或其自己处理这种矛盾的使用理论。例如，如果她认定当事人的依赖、被动和软弱是其自身的错误，如果她必须控制当事人，如果当事人意识到这种使用理论，我们可以做出如下假设：（1）当事人会发现难以对抗这位社会工作者；（2）社会工作者和当事人处理并且应对这些矛盾的可能性几乎为零；（3）社会工作者不会鼓励当事人开创有助于其成长的行为；（4）社会工作者的初始诊断（即当事人不会成长）是一种自足的预言。

让我们接下来看看个案材料：

社会工作者：你好像认为或者希望个人变化是很容易的事情。

当事人：不，我不这样认为。我认为变化是很难的，但是我知道这对我来说是好事。但是你必须了解，我不得不在一定的约束下工作……（被社会工作者打断）。

社会工作者：为什么？你现在的工作就有“一定的约束”，但你还是没什么改善。你说自己（必须）接受这些约束。这没有任何意义；你无法自我改变，也没法挑战自身所处的环境。

当事人：为什么不？我的意思是，如果我希望产生这样的效果，要改变的是我自己。我不能期待世界因我而改变。

社会工作者：你说得对。但是我已经告诉你很多次了，你可以改变世界，这样你就可以充实地生活。

请注意，社会工作者没有帮助当事人澄清他提到的约束。她还强调当事人应该找个工作，从而改变自身环境，甚至当事人表达一些重要的恐惧

情绪时她还是这样说。

当事人：我想你是对的。我知道自己的自律性不强。这是我最大的无法改正的缺点之一。但是我现在看到自己的父亲崩溃了，我不想像他一样，我要改变自己。

55

社会工作者：你想从多大程度上改变自己？足以使自己敢于面对工作？不怕跟你妻子争吵？

当事人：我想教年轻人一些心理学、宗教或者历史学。

社会工作者：你为什么认为自己能够胜任这些科目的教学工作？

当事人：我不知道。我想我必须拿到教师资格证，但是那是不可能的。

社会工作者：为什么？

当事人：我连大学都没上完。

社会工作者：那又怎么样？你可以回到学校。

当事人：我的年龄太大，别人会嘲笑我。

社会工作者：不是这样的。很多人回到学校完成学业。就像我之前说的一样，如果你真的想做，你能够做到任何事。

主管学生的主任。约翰是一个小镇某学院主管学生的主任。他是黑人；他曾经尝试使学院同时接受黑人和白人学生，但是受到了上层官员的阻挠。这些官员从未真正做到对兼收学生问题的种种许诺。约翰在工作中两面为难。一方面，他希望自己的工作方式能够令上司满意。另一方面，他认为黑人白人兼收对学院来说是最好的选择，但这会威胁到上司的利益。

约翰被要求与校长以及其他高层官员会面。“我肯定这些人的决策根本不会考虑我的意见。但是我也不会允许他们反复强调是黑人自己宁愿被隔离从而坦然自得。我决定采取如下行动：（1）问他们这个问题为什么会被提到议事日程上来；（2）提醒他们不要忽视现有的房间分配规定；（3）强迫他们在我在场的情况下作出决定；并且（4）提醒他们学院已经

作出了合并的选择，这就意味着不仅教师分配要变化，住宿和房间的分配也要改变。”

接下来，约翰记录了如下对话。

校长： 约翰，你对整件事情怎么看？

约翰： 彼得，当你们雇用我的时候，就有人告诉我，这个学院早晚会被合并。

当你清楚地知道我的想法时，干嘛还要问我怎么想。我是黑人，黑人也是人。

人事部主任： 是的，约翰。但是你必须考虑对这个问题持不同看法的白人的态度。

那么为什么不用积极的立场来说服这些种族主义者？你可能只是在合并问题上自我欺骗。

约翰： 你问我怎么想；我的感觉是原有的分配不应该改变。毕竟，我们无法预测家长的态度如何。很多学生高中时上的就是黑白人混校。

这里我只感觉到气愤。我真想在自己失态之前冲出去！

校长： 是的，但是混宿是另一个问题。

学院院长： 也许我们不应该改变现有的分配；如果学生家长抱怨，让他们跟约翰谈吧。

对！把球踢还给我，因为如果这个棘手的问题留给你，你根本不知道如何解决。

人事部主任： 我认为这个主意不错——当他们发现约翰是黑人的时候，他们就不会计较了。

那你们怎么办——学生家长还没开始抱怨呢！

你为什么一直问我怎么看？你最后的决定是什么？	**校长：**这可能是个很糟的主意。你怎么看，约翰？
我根本不信任你，但是让我们走着瞧。	**约翰：**我不管。我的责任是解释房间分配的原则。我是否应该认为，无论我做出什么决定，你都会支持我，即使在遇到暴怒的学生家长的时候也是如此？
我知道如果一些富有的家长来质问你，你就不会支持我的决定了——我的决定当然是让学生保持混宿的现状。我不知道——你可能会支持吧。你是否一直试图做自己认为是正确的事？	**校长：**当然，约翰。你会一直得到我们的支持。但是让我们把这个问题先放一放，明天一早再作决定。

57

约翰努力地控制自己的情绪，以免发火。他压制了一些重要的情感，因为他认为这些情感会导致一个更加失控的局面。约翰可能是对的——事实上，他的上司可能希望约翰这样想。这种策略的缺点是，它允许约翰的上司继续根据与使用理论不相合的信奉理论行事；约翰最终会发现自己也没有根据自己的价值观采取行动。

教员主任。西尔文主任必须告知一位临时接受特别委任的教授不能再回到教学岗位上了。他认为自己的问题是一个销售人员的问题。他必须帮助教授更现实地面对自己的处境。也就是说，从主任和他人的角度来看待教授的处境。

我必须保持冷静，努力保持沟通畅通。

西尔文主任：感谢你与我见面，我们来谈谈你要求明年回到教师岗位的问题。我拿到你的申请很吃惊，因为我不知道你真正的想法。我以为你的新工作很不错。

她怎么可能不知道？去年，她就试图通过她手中的一个项目得到资助。

教授：事情并不那么顺利。如果我之前意识到这个学院的人对资助和科研如此无知的话，我压根就不会接受这项任务。

不要再次谈起她教学时出现的种种问题。诚实一些，但不要提及她的人际关系问题。让她知道你欣赏她的所有努力。我该如何让她相信自己作出了重大贡献？

西尔文主任：选你做这项新工作的原因之一是由于你之前对这个领域很感兴趣，并且你也尝试吸收他人参与一些创造性的项目。那时，你说如果有时间，就能够为学院做更多的事情。这一年的经历已经让你了解了很多；你无疑是学校里关于联邦、州和实验性项目的私人资助方面的专家。如果你不继续进行一年的研究，对学校来说将会是一种重大损失。既然你已经提请了四项研究的资助，你一定知道如果你不能做这项工作，别人也不能。

58

上帝，她这么快就忘了吗？

教授：这是一项很困难的工作，我甚至不知道我的努力是否成功了。当我教学的时候，学生们会回应我的要求，这给了我极大的欣慰；在他们的作业和课堂讨论中，我知道自己是一名成功的教师。缺少与学生的联系使我很苦恼。我知道他们喜欢和我在一起。他们也经常这样告诉我。另外，我的哲学知识比学院里的其他人更加丰富。我决定了，明年我准备教学，你说过我可以自己选择。

59

又来了。注意你的腔调。我听起来真的可信吗？我必须使她意识到这不是一个非A即B的情境。我把问题搞砸了。

西尔文主任：我知道你为工作付出了很多，你的努力十分重要。你也知道如果这些项目中的任何一个得到资助，对学校来说意味着什么。如果没有你，这是不可能实现的。既然还有很多其他的系关注研究方式，以改善自己学科的学习，我希望你能够跟这些系的系主任谈谈，鼓励他们提出研究申请。你可以向他们提供帮助。我知道你会接受这项特别任务，再干一年，继续进行这些项目的研究。

教授：你是说我不能再教书了？

不要把门关上，让门开着。	**西尔文主任：** 你难道不认为自己应该好好考虑我们刚才讨论的问题吗？我们可以几天之后再见面。
	教授： 下次我会带着我的律师。
保持冷静。结束这次会面。	**西尔文主任：** 没必要找律师吧。我相信我们可以解决这个问题。考虑一下。你看星期五上午十点再见面可以吗？

在重新读过自己记录的对话之后，西尔文主任认为自己的隐含假设一定包括如下内容：（1）他认为自己真的理解他人对情境的感受；（2）他感觉自己可以控制他人；（3）他感觉自己能够将他人的注意力从真正的问题上引开。西尔文认为自己的策略处于强势，能够掌控他人，并且在保持教授冷静情绪的同时让自己处于赢的状态。

为了进行有效的交流，主任表现得很冷静。但他并没有意识到这可能会创造其他的困境。他想诚实，但是在关键问题上却无法做到这一点。更重要的是，西尔文的奉承言不由衷；他问自己，"我听起来真的可信吗？"这种言不由衷的奉承不仅没有达到预期效果，反而降低了行为的有效性。因为无论是谁恭维他，他都将怀疑其是否真诚。

60

市场经理。 A 公司的市场经理以及其他几个代表要告知 B 公司的总裁，两位派往 B 公司的客户代表已被提升，将由另外两位替代。市场经理认为这个举动会激怒 B 公司的老总，因为 B 公司在安装和使用从 A 公司购买的复杂系统时需要这两位客户代表的技术支持。

市场经理的策略是（1）回顾目前的进展，肯定已经取得的成绩；（2）宣布新的任命；（3）消除 B 公司老总认为自己被 A 公司忽视的感觉。



采取主动，确定要达到的目的。

市场经理： 我想说明今天会议的目的。

不！我们四个人已经引起了他的疑惑。看来我不能用回顾成绩的方式开始对话了。他感到有更重要的原因，我必须开门见山了。

老总： 是啊，今天会议的目的是什么？什么风把你们四位吹来啦？

61

市场经理： 今天的会议有两个目的。一是回顾我们合作的现况。二是要公布我们的人事变动。我们的客户代表经常面对很好的机会。我们不希望这成为他们晋升的障碍。当然，我们也无法控制这些机会什么时候会来。目前就有这样的一个机会给代表Ⅰ。我们很高兴地告诉你们他被提升到一个新的职位。

不！这会使我们回到起点。

老总： 你们不能在我们最需要他的时候让他走。

当他听到这个消息的时候，他肯定会暴跳如雷。但是我必须告诉他，并且让他明白，这是无法更改的决定。

市场经理： 你的公司已经有很大的起色了；你的人已经可以独立承担工作。我可以向你保证，新的代表也十分出色。[老总沉默不语，不停地摇头。] 我无法决定这些机会什么时候出现，当我们的员工应该被晋升的时候，我们就应该这样做。我们还要提升代表Ⅱ。

老总气得发疯。	**老总：**不！不！不！你们不可以这样做。我们根本无法接受这样的安排。我们与你们签约的主要原因是你们许诺提供技术支持。我打电话，之后就会有人帮忙。你要这样对待我吗？不！不！不！
我要用他的观点来反驳他。	**市场经理：**你作出了正确的决定。这些变化会为你提供一个测试我们的技术支持和为您忠诚服务的机会；给我们个机会好好表现吧。
	老总：（他的感觉可能是“我无法相信这一切。我没有选择，只能接受这个令人厌恶的决定。但是他们过去一直做得很好。我会给他们机会。不然还能怎么样？”）听着。我知道你的意思啦。我无法相信你们会这么决定。好吧，我听你们的。但是你必须实现刚才的许诺。

62

市场经理认为会议一定会引起争论。事实上，他一直向老总强调自己的决定，而没有表达他的遗憾，或者帮助老总表达自己的情绪。他想控制这位老总，防止出现任何情绪失控的状况，并且改变老总的感觉和态度。

市场经理的主动使得老总很不安。市场经理感觉到了这一点，决定开门见山。他强调了提升表现优秀的员工的重要性，并且补充说自己对这个决定感到高兴。这与老总的情绪无关，而且也不是真的；市场经理并不乐意告诉老总这个消息，老总也不乐意听到这个消息。这种说法并不可信。

63

第4章　第一型

Model Ⅰ

在第4章里，我们将会提出一个解释使用理论的模型，阐述第3章描述的个案研究的总特点、控制变量、行动策略以及主要假设。首先，我们会讨论模型的组成部分，之后是其主要假设，然后是该模型对参与者行为世界的影响。

收集数据

在我们描述我们的方法之前，需要再次强调我们试图将收集数据与被试的学习需要联系起来。这种要求意味着数据来自那些乐于了解自己，而不是测试我们的理论的被试。因此，个案研究以及录音包括很多与我们理论无关的数据。这些无关数据根据被试的学习动机、题目的类型以及收集数据时的条件的不同有所差异。

64

在分析个案研究时，我们使用了以下方法：我们采用了所有关于控制变量、采取的行动，以及行

为世界对学习和有效性的影响的评论。关于控制变量的信息主要来自于（1）个案研究中在对话之前的关于策略及目标的记录（“我的目标是使X先生同意我的意见”，“我相信我会赢而不会输”），（2）对话中左栏描述被试想法的内容（“冷静些，别情绪化”，“我知道他想说什么，我不会让他得逞的”），（3）当被试阅读了自己记录的对话之后写下的默会假设（“最好保持冷静，根据事实说话”，“成功就是达成了你的预期目标”）。

关于行为策略的信息直接从对话中抽取。这些策略体现出说话人如何看待自己的行动。从这类信息中，我们推导行动是否可以解释下列行为，例如（1）对环境的单边控制（“我认为必须在失控之前控制局面，因此我说……”），（2）对任务的单边控制（“我决定对付约翰的最好方式是告诉他做……”），或者（3）一厢情愿地顾及他人的脸面（“我一定不能惹X生气……”）。

我们在某种程度上是在利用行为科学的知识来推导某种行为对行为世界的影响。例如，如果某人控制了他人的任务和反应，总是想赢，我们就假设其他人会认为他们受到控制，并且/或者被置于竞争情境。如果某人决定单方面隐藏某些重要的感情，以保护其他的人，如果我们从对话中看出他难以隐藏这些感情，我们就假设他人能够感觉到这个人的防御行为。最后，如果某人试图控制环境和任务，我们就假设他人可能无法进行自由选择，也体会不到内在的承诺。

当被试记录自己行为的结果时，我们得到了额外的数据。其他的附加数据来自于被试对他人在此情境下的反应的描述；但是，这种二手的数据可能不完全真实。

我们利用其他四种方式来获取更多关于结果的数据，并且验证关于控制变量和行动的推论。

65

1. 所有参与研究的被试都是教育情境下的学习者。采用第一型行为的人会在本研究的研讨班上表现出相应的行为（本书第3编已经描述）。例如，如果A的对话说明他试图控制他人，他就可能在研讨班上表现出类似的行为。

2. 我们对参与者对其他个案的反应进行了录像。A 会阅读 B 的个案，并且告诉 B 他（A）会如何回应。我们假设每个 第一型的行为都会在参与者中引发第一型反应。（读者们将会看到，学生们在公开自己的评价之前并不知道我们对他们的评价。）

3. 另一个获得更多数据的机会出现在参与者在研讨班之外遇到一种困难情境，被请求给予帮助的时候。在这种情况下，我们能够观察到自然情境下的行动，有时我们能够将研讨班中的某些人包括到介入情境中。

4. 有时我们会进行预测，并且实地检验这些预测。例如，在一个研讨班上，市场代表和销售代表共同讨论在销售中遇到的最大困难。第二天，他们记录了在与顾客的关系困难和容易的不同条件下的不同对话。我们分析了这些个案，并且对其进行了总结。我们将一位被试介绍给全班，他的报告是谈谈自己（对参与者后来学习的如何识别自己的使用理论的知识）的印象，并且根据对话中的信息进行预测。由于对话体现出典型的第一型行为模式，他预测随着时间的变化，销售人员报告顾客的误解和不信任的机率会越来越多，理解顾客真正的抱怨也越来越难。销售人员会报告说顾客隐瞒信息。而顾客和销售人员都会越来越多地主观猜测对方的动机，这会导致销售人员再次考虑顾客的观点，并且安排与顾客见面，讨论这些观点（而不是认定自己的假想是正确的）。销售和市场人员对这些预测大吃一惊，因为这些问题正是前一晚小组讨论的五个最重要的问题。

66

这些参与者记录的对话是否靠得住？它们能否反映真实情况？从某种意义上讲，这关系不大，因为这些个案是用来判断行为主体的使用理论的，而非用来精确描述其他人的行为的。但是，有几个原因使我们相信参与者的确提供了准确的信息：（1）所有的数据都是在学习情境中收集的。我们假设人们不会给出对其行为的错误描述，否则他们在课堂上的行为就会与之不符。（2）我们假设如果人们不相信数据的可靠性，他们便不会去仔细研究改变使用理论以至给自己带来的心理伤害。（3）我们的被试中至少有 60% 的人是其专业领域的成功人士，这些人不容易被行动科学家说服，也不容易接受他们的观点。（4）最后，我们关于参与者的使用

理论的大部分推断与其信奉理论相悖。每个人的数据都对自己的能力构成了挑战。很难理解人们为什么会记录那些会显得他们很无能的歪曲个案。

让我们回到表1描述的第一型。

68

表1　第一型的使用理论

控制变量	行动策略	对行为世界的影响	对学习的影响	有效性
1. 确定目标并且努力实现这些目标。	1. 单方面地设计并管理环境（劝说，提出更大目标）。	1. 行为主体防御性强、缺乏一致性、好竞争、好控制他人、害怕自己变得脆弱、压制情感、过分关注自我和他人或者根本不关注他人。	1. 自我封闭。	
2. 尽可能赢，避免输。	2. 拥有并且控制任务（声称拥有任务，捍卫任务的目的和执行）。	2. 防御性人际和组间关系（对行为主体的依赖、缺乏凝聚力、缺少对他人的帮助）。	2. 单路径学习。	
3. 尽可能避免生成或者表达负面情绪。	3. 单方面的自我保护（不以可直接观察的行动为基础进行判断，忽视对他人的影响，忽视语言和行动之间的差异，用责备、刻板印象、压制情感和理智化等防御行为减少这种差异）。	3. 防御形式（不信任、缺乏冒险、顺从、外在承诺、强调外交行为、以权力为中心的竞争、敌对状态）。	3. 不公开验证理论。大多私下验证理论。	有效性降低。
4. 保持理性。	4. 单方面地保护他人不受伤害（隐瞒信息，创造控制信息和行为的规则，召开私人会议）。	4. 缺乏自由的选择，内在承诺以及冒险。		

69

控制变量

表1的第一栏列出了所有的控制变量——行为主体想要达到的目标。我们这里说明其中的四个变量。它们是：

1. 确定目标并且争取实现这些目标。参与者很少尝试与他人达成关于行为目标的共识；他们很少以开放的心态准备改变自己对任务的看法。相应的陈述如下："有效的行动必须由负责确定目标的人开始"；"我的主要任务是确保每个人都清楚会议的目的"；以及"强有力的领导能力就是干净利落地掌控局面的能力"。

67

2. 尽可能赢，避免输。参与者感到一旦决定了目标，改变这个目标就是一种软弱的表现："我不得不阻止X的攻击行为（改变会议的目的），但与此同时我要对他的贡献给予肯定"；"如果我能够使其延期，我就会巩固自己的地位"；"让我们面对现实：生活就是政治——非赢即输。我要努力赢"；"为了成功，不计手段，不计代价"；"发扬有利于达成目标的行为，看到相反的行为要及时转向"；"赢——要正确地出牌"。

3. 尽可能避免生成或表达负面情绪。参与者几乎一致认为，表达负面情绪是懒惰、无能，或者缺少外交手段的表现。允许或者帮助他人表达情绪被看作是一种拙劣的策略："总要在友好的气氛中提出尖锐的问题"；"不要忽视目的或者激怒相关的各方来降低他们的地位"；"控制负面情绪，保持沉着"；"特别是开始阶段，与其高谈阔论，不如保持低调；与其威胁，不如温柔些"；"使X确信他可以有尊严地、不失脸面地放弃自己的工作"；"我试图让其他人做我要他们做的事情，即使这可能是一件痛苦的事情；我会事先设计好，以免任何人受到伤害"；"要安抚，要理智——至少在开始的时候应该如此"。

4. 保持理性。保持客观的头脑，压制情感，不要情绪化："保持冷静，不要情绪化"；"尽可能地保持客观"；"表现出对事实有足够了解"；

“人们期望政策有理性的解释，而非情绪化的理由”；“客观、清晰地分析问题，但不能太强”；“一旦人们知道事实，工作就完成了”；“如果其他人有头脑并且冷静，只要你告诉他们事实，他们就会改变立场”；“控制你的情绪，即使这使你难过”。

行动策略

第二栏指出了参与者采用的行动策略，以下就此进行说明。

1. 单方面地设计并管理环境。人们倾向于秘密地计划行为。他们试图说服其他人接受自己对某个情境的理解。如果人们具有组织方面的权力——例如牧师和西尔文主任——他们就会利用自己的权力，防止他人改变环境。其他的例子还有：

“我决定开始时采取一种权威的态度，让他们意识到我们都知道这里出了问题，然后让他们继续在我的监督下‘讨价还价’。我知道自己不得不认真地对待整件事情；如果我能够使他们觉得整件事很愚蠢，而不是他们自己受到了愚弄，我就完成了自己的目标。”

“我决定说服大家接受这个主意，尽管我知道他们不会喜欢这个主意，但是我不得不让他们同意。我设计了这个会议，这样他们就会站在我这边了。”

“我利用每个机会苦心钻研我们面临的局面。”

“我不得不争取主动，并且牢牢控制住局面，不然所有人都会一无所获。因此，我的小组和我事先用头脑风暴法讨论了所有另一方可能使用的策略；为了保持控制地位，我会练习我应该说的话。”

2. 拥有并且控制任务。这实际上是前面策略的特例，但却是一种非常重要的策略。例如，社会工作者假设她的任务是“使当事人脱离困境”。西尔文主任决定必须说服那个教授待在现有的岗位上；他把这件事看成是自己的责任。牧师感到自己的责任是帮助鲁思面对自己的恐惧。其

他的例子如下：

“我知道他想说什么。如果他达到了目的，对我们都没有好处。我认为阻止他的最好的方法就是……”

“我必须快速行动，这样那些善意的同事就不必卷到这件事里来，也就不会使整件事失去控制。”

“虽然他们认为我们系越来越脱离学校，但我的任务是使他们意识到学校由于我们的课程扩大了公众影响力。”

71

“我决心结束想改变 A 和 B 的想法的会议。我的策略是首先使 A 意识到可能会与 B 产生的问题，之后……我一直小心不被人看出来。”

3. 单方面的自我保护。城市规划师开始认为他应该表现得对项目的继续进行充满自信，这与他假设另外一方的敌意形成鲜明的对比。西尔文主任告诉那位老师：“没必要找律师。”这些参与者倾向于采用抽象的语言交流，忽视了可以直接观察到的事件。无论行为主体是否愿意，这样做的效果是其他人不得不猜测他们的真实意图。如果其他人假设自己理解了他们的意思，并采取相应的行动，行为主体可以争辩说（特别当他发现自己快要失败的时候）其他人并没有正确理解自己的意思。这可能是一种自我保护的方式。这种方法的另一个问题是其他人可能会误会行为主体，并且认为无效的动机是由行为主体引起的。这种行为动机不会得到验证，因为表达这些行为必须违背控制变量，而控制变量的基本要求是最低程度地表达情感。这种循环的结果会导致更深的误会。其他的例子有：

“我肯定你会同意我的意见，那个系正面临危机。”（说话人然后提出一项补救措施，但是并没有讨论危机本身。）

“大家都知道，我们正面临着组织危机。我们现在不用讨论这些危机，而是要解决它们。”

4. 单方面地保护他人。扣留有价值的重要信息，善意的谎言，压制情感，提供虚假的同情都是这种策略的具体体现。说话人假定他人需要被保护，这个策略需要被隐藏起来；但这两个假设都没有被验证。例子如下：

“这是我们的主意，但是算作是他的；这会使他感觉良好。”

“这会满足他的自我期待。他喜欢进行理论学习。”

“我发现 X 的想法过于简单荒谬。但是，看在他的面子上，我不会表现我的真实想法。”

“我必须小心。他的防御性很强。我不想惹他生气。”

“我根本不同意他的看法，但是我不会发表任何意见。”这种策略接下来的公开陈述是：“我明白你的意思……”

困难的和容易的介入

无论介入是容易还是困难，参与者似乎都会根据相同的控制变量和行动策略采取行动。虽然行为主体在困难境地中的防御性更强，但应用的理论基本一致。那么，为什么行为主体会把容易和困难的情境区分开来？要考虑三种因素：（1）参与者的有效性程度；（2）每个人拥有多少权力；（3）遭到抵制的可能性。

因此，个案被看作是容易或困难取决于行为主体的以下因素：（1）有影响力，因为他和其他人认为他拥有权力（容易个案），或是缺乏影响力，因为他自己和其他人认为他没什么权力（困难个案）；（2）有影响力，因为他自己和其他人认为他是个有能力的专家（容易个案），或是缺乏影响力，因为他自己和其他人不认为他是个有能力的专家（困难个案）；（3）能够轻松地用清晰的、易于接受的语言定义任务（容易个案），或是很难用清晰的、易于接受的语言定义任务（困难个案）；（4）面对愿意被动地接受帮助的当事人（容易个案），或是面对不愿意被动地接受帮助的当事人（困难个案）；（5）面对害怕表达冲突情绪的当事人（容易个案），或是面对制造冲突，却无法发现这种冲突的当事人（困难个案），或者（6）不害怕拒绝（容易个案），或是非常害怕拒绝（困难个案）。

面临的情境越困难，行为主体就越倾向于按第一型采取行动。

对行为世界的影响

行为主体从多大程度上根据上述四种行为策略行事决定了他会在多大程度上单方面地控制他人，保护自己。如果成功的话，这种行为将控制他人并且防止行为主体受到外界影响。但是，如果行为主体必须对付的其他人不愿受到控制，反而要控制行为主体的时候，会发生什么？我们可以预见以下四种结果。（1）行为主体将十分防御。一些例如社会工作者和西尔文主任这样的人将会成为权威，因为他们能够对他人实施单边控制。其他人会害怕自己变得脆弱，因此会特别关注自己，就像城市规划师和市场经理一样；他们会对他人漠不关心。（2）人际和组间关系的防御会越来越强，不利于顺利工作。团体动力会变得僵化，更加倾向于非赢即输而不是合作的情况。（3）个人、人际关系和群体行为中的防御体系将会生成支持这种行为的顺从、对抗和不信任，而不是个性、关心和信任。（4）会缺乏探求并研究新信息和新方法的自由度。鉴于有前三种结局，这种结果是可以理解的。缺乏探求并确认目标的自由，缺少探求实现这些目标的方法的自由，以及缺少设定现实却具有挑战性的期望值的自由度，这种结果会导致对群体决策缺乏承诺，不愿冒险。

一个有 60 名成员的小组对西尔文主任的个案进行了讨论。其组员的个案研究体现出他们的价值观和行为属于第一型。我们预测，这些参与者会用 第一型讨论这个问题。研讨班的活动被分成几个阶段。首先，参与者需要为扮演西尔文主任的指导者提出建议。每个学生都要问几个问题，或者做出几项评论。

我们选择了三位观察者，公开指导他们观察教师的行为，以判断扮演西尔文主任的指导者是否给咨询师造成了麻烦。当然，观察者的任务不止这些。这项任务是按指导者的要求设定的，目的是为了使其行为经得起质疑，同时也是为了邀请整个班级对其提出质疑。

角色扮演开始了。26位参与者开始介入，所有人的行为都遵从第一型；他们纷纷谴责西尔文主任，劝告他，强迫他，并且为他提供了高度抽象的解决方案。例如：（1）“西尔文主任，你是否认识到自己的行为没给教授带来任何好处”；（2）“你看起来更关心学院，而不是教授本人。让我以你的话为例说明这一点……”；（3）“你是否意识到你关心自己的问题多于关心教授的问题？”（4）“你缺乏坦诚的态度真让我着急”；以及（5）“西尔文主任，你工作失败，做人也失败。”

74

指导者扮演了西尔文主任，并且尽可能地用支持性的口吻回答这些陈述：（1）“是的，我知道。这就是我让你们帮助我学习如何更有效地行动的原因”；（2）“你说得很对，但是我那时不如现在知道得多”；（3）“这取决于你如何看待这个问题。我知道我当时害怕会伤害那位教授”；（4）“这也让我焦急。我要学习变得更加坦诚”；以及（5）“是的，我想使行动更加有效。”

西尔文主任的合作态度得到了三位观察者的肯定。“他用尽办法来与你们每个人和睦相处，”一位教授说。“是啊，他真的成了个好人，”另一位补充说。班级的很多成员认为真正的西尔文主任与顾问之间的合作不会如此顺利。指导者回答说，他努力尽可能地与他人合作。如果顾问的行为无效，他们就无法因自己的无效行为而指责他了。

一些班级成员说，如果教师以更加防御的行为扮演西尔文主任的角色，他们的行为就会更加有效。（我们可以预测将由那些采用第一型的人扮演这个角色）指导者说他乐意试试看。整个班在这种条件是否会导致他们行为的差异上各持己见，争执不下。

一位学生要求大家讨论顾问的解决方案：（1）你需要更好地与教师交流；（2）对教师进行评估可能会避免出现类似的问题；（3）你应该更小心地对待教授；（4）你对教授的个人发展负责，我建议你安排一个帮助教师自我发展的研讨班；（5）你首先应该采取的措施是与教授再次会面，虽然这可能会对她造成打击。

75

这些结论表明了顾问的介入措施的单边评价和控制的本质。更重要的

是，体现了对话的抽象本质。“更小心一些”、“建立有效的评估方案”以及“进行有效的交流”，所有这些建议西尔文主任都喜欢并且赞成。但是，他的问题是如何更谨慎地行动，如何制定一个有效的评估方案以及如何有效地交流。

在研讨班的下一个阶段，参与者的互动开始出现更多的意见分歧。他们又提出的所有介入措施都是评价性和归因性的（几乎没有可以直接观察的数据），这些措施具有很强的竞争性。很快，参与者感到沮丧。一个学生说：“我们将一事无成。”很多人同意这个看法，但是不知道下一步该怎么做。

一位参与者认为班级太大；如果顾问和西尔文主任拉近距离，情况就会好一些。指导者询问学生是否愿意验证这个想法，很多人点头表示同意。五位顾问和指导者共同在班级面前进行了角色扮演的咨询活动，结果还是一样。产生的唯一新数据就是学生们意识到他们自己的竞争性。

接下来，一些班级成员建议由一两位顾问与教师共同工作。所有人同意了这个意见，所以班级分成了小组，每组要为一两位顾问和系主任之间的互动设计一种更有效的干预措施。小组可以在下课以后尽情讨论，完善他们的策略，选择一个（或更多的）顾问，并且训练他们执行自己的策略。

小型小组讨论的结果仍然表现出第一型策略和行为。例如：（1）“西尔文主任需要支持——他太软弱，需要帮助”；（2）“批评西尔文主任的软弱，给他一些负面的推动力，再认可他立场坚定，给他一些正面的推动力”；（3）“我们应该如何说服西尔文主任并且消除他对教授的固定看法，促使他重新开始?”（4）“主任需要在学校进行一场革命，我们应该帮助他意识到这一点”；（5）“让西尔文主任与教授处于同样的地位，但是不要激怒她”；（6）“西尔文主任的谈话开始必须强硬，然后可以做一点让步，之后再强硬，再让一点步”；（7）“西尔文主任必须防止教授和他本人丢面子”；（8）“他必须承认自己错了，并且让教授也承认自己错了”；（9）“从我们的任务出发，我认为应该为主任建立起自信——我们应该帮

助他从情感上独立”；（10）“主任的问题是他无法强硬起来”；（11）“如果我们这样鼓励西尔文，就会导致教授继续教书，那就意味着失败”；（12）“无论怎么看，西尔文主任都要面临不快。”

学习的结果

如果控制变量不变，行动策略及其对行为世界的影响也描述清楚了（行为主体的防御性、人际关系和规范），我们就可以假设无法公开验证使用理论。在将近两百个书面个案中，只有两个行为主体试图公开地验证自己的使用理论。我们对此的解释如下。为了验证自己的使用理论，人们必须面对诸多问题，如自己和他人的防御性以及群体的无效性。表现出自己的防御可能使行为主体面临着矛盾的情境，可能会引发对其行为的分析，而这种分析在行为主体看来会削弱其地位，并且导致他害怕失败。讨论他人的防御性可能导致他人的难堪和气愤，表达对行为主体的负面情绪和抵制。这就与要求赢、抑制负面情绪和任何情感的控制变量相悖。

如果不能验证某人的使用理论，而此人又必须采取行动，就会导致根据未加验证的使用理论采取行动。由于根据某人的使用理论采取行动会对行为世界产生影响，因此可能会产生自我封闭的过程。接下来的例子将向大家说明这种过程如何起作用。

A 认为 B 的防御性强：如果 A 无法验证这种想法，并且根据这种直觉采取行动，B 可能会疑惑 A 采取这种行为方式的原因，并且提高警惕。A 将感觉到 B 的警惕，可能将其作为 B 的行为具有防御性的证据。

A 没有经过验证就认为，如果表现出自己对 B 的行为具有防御性的看法，他与 B 的交流就会难以控制。因此，B 无须面对自己的信奉理论和使用理论之间的差异。但是，另一种结果是，A 的行为与其信仰也不相符合。这种差距和隐藏情感的规范得到强化，又使 A 更加坚定对 B 的原有看法。

A 认为他不能告诉 B 自己想要什么——他认为 B 在与自己的关系中

有更大的权力。他也相信自己无法验证这个假设，因为这样做必须冒着导致B负面反应的风险。因此，他谨慎地试探B的反应，开始的要求比实际上的要少得多。B感觉A的要求很少，因此也用自己认为合适的方式作出反应——用漫不经心的态度；B也没有验证自己对A的需要的判断是否正确。A将B的行为看作是B无法对其做出适当回应的证明，决定再也不跟B谈这件事。

A认为B无能，还相信自己无法将B的无能挑明，因为B无法忍受这个事实。因此，A尽量抑制自己对B的无能的感受，试图以恭维B在另一件事情上的优秀表现让B远离A认为他难以胜任的事情。B不相信A的恭维，但是他没有直接向A说明自己的怀疑，反而迁怒于A的欺骗。B没有验证自己对A的欺骗行为的看法，只是坚持留在A认为他不胜任的工作。由于受到自己设定的不能向B挑明他的无能的前提的限制，A现在无法告诉B他为什么不能承担A认为他无力做好的事情了。

对公开验证某人在某一情境的使用理论对于完善确定或否定假设（单路径学习）的信息来说十分重要；这种验证也能够完善另外一种信息，这种信息可以使他人测试关于行为主体的假设，并且给行为主体提供更多的机会来再次验证这些假设（双路径学习）。缺乏这种公开验证可能会创造自我封闭的过程。在第一部分的语言中，个人不仅帮助创造了自己的行为世界（这个行为世界是其使用理论的产物），还可能一直不愿摒弃原有的使用理论的假设，而只要摒弃了这些假设，他就可以创造一个不一样的行为世界。

但是，公开验证使用理论必须以开放的态度改变自己的行为，这也是学习的作用。行为主体需要如实地接受来自他人的反馈。如果这些反馈者——特别是那些冒险提供信息的反馈者——感受到行为主体并没准备好改变，他们可能感到将自己置于一个难堪的境地。他们对行为主体很可能会越来越不信任，但是这个事实会被抑制。结果会导致另外一系列的自我封闭过程，它会在行为主体再次试图公开验证某种假设时妨碍行为主体接受可靠的信息。当行为主体认为无法公开测试自己的假设时，他就会转为私

下验证，这就更增加了导致自我封闭过程的可能性。

图 3 表明与公开和私下检测以及改变的倾向有关的四种条件。如果某人接受了来自他人的有效信息，并且私下检测了自己的假设，但不愿改变，那么，结果（1）不会产生学习以及行为的改变。如果某人私下检测了自己的假设，而且愿意改变，那么（2）可能会产生学习，但这种学习的深入程度并不取决于他人有意提供的有效信息。如果某人公开地检测了自己的假设，但是不愿改变，那么（3）结果可能导致之前例子中描述的双边防御的自我封闭情境。最有效的学习个案是：（4）公开检测假设，并因此乐意改变行为。（公开检测与私下检测的差异，以及拒绝改变与接受改变的差异事实上只是程度上的差异，而不是本讨论中阐明的双重选择。）

对待改变的态度	检测	私下	公开
	拒绝	1	2
	开放	3	4

图 3

如果不可能对假设进行公开的检测，不愿承担风险，导致自我封闭的过程的可能性就会很高。在这种情况下，我们相信人们不会质疑第一型的控制变量。第一型形成的学习行为会鼓励保留第一型的控制变量的学习；这是单路径学习，而非双路径学习。

主要假设

我们已经在个案部分对控制变量和行动策略的讨论中提到了第一型的某些主要假设，这些假设可以总结如下。

这是一个非赢即输的世界。每个人都想赢，避免输；在与他人的互动中，我要竞争。这种假设等同于控制变量，“尽可能赢，避免输”。参与者的评论证明他们拥有这种假设；这种假设也可以由行为主体对自己作为竞争者的外显或者默会的定义体现出来。

讨论这个假设的真假性是个很奇特的问题。因为根据我们的阐述，行为主体可以通过自己的行为使其为真。这个假设与控制变量“赢……”及设计用来执行这个假设的行动策略配对，最终会导致行动主体的行为，也导致他人的非赢即输的竞争的多种结果——即使他人可能根据不同的假设采取不同的行动。我们无法确定根据第一型创造的行为世界是否会否认这个假设。

其他人根据第一型的假设采取行动。在第一种假设中，这个论断也成立。参与者的个案表明他人也会重视输赢，而且控制性强，充满防御性，也会回避关键信息等等。在第一种假设的情况下，我们已经描述了根据这些假设采取的行为将会如何导致或者强化他人的 第一型行为。

理性行为最有效。理性行为就是客观、理智、无情感的行为。个案表明，这种行为并不能帮助行为主体达成目标。但是，第一型阻碍了人们发现这类行为的无效性，并且阻碍人们基于不同假设对行为进行深入的探求。

公开验证假设非常冒险，令人无法承受。我们已经引证，在上述个案中，参与者都有这种假设。我们也就第一型行为的控制变量和行动策略强化这种假设的原因进行了解释。

这种假设在第一型的行为世界中越发稳固了；也就是说，当防御性循环机制增强的时候，公开验证假设的风险也会增加。这些风险是否“无法承受”取决于对公开验证假设失败后的风险的分析——因为**这些风险**难以预料，也就无法计算“无法承受”的程度。

这个列表只能解释第一型的部分主要前提，不能穷其所有。但它给出了第一型创造的结果：(1) 一个某些假设为真的行为世界，及 (2) 自我封闭的过程，行为主体身在其中就可能切断了发现这些假设不再是真实的一个行为世界的可能性。

长期的动力

对第一型学习结果的推断使我们能够假想以第一型为基础的行为世界的长期动力。对第一型行为的反馈增强了个体的防御性，导致人际行为和组间行为无效。这常常在控制变量（“最大程度地抑制自我和他人的负面情绪的表达”）和行动策略（“单边保护他人”）的安全值失效的情况下导致矛盾爆发。第一型创造了一种复合型的世界——一种前文明、充满竞争和敌意、防御性强、非赢即输的世界。在这个世界里，压抑、遏制和拐弯抹角已经成为文明的标志。这样的行为世界以马基雅维里式的安全标准来维持表面上的平衡。

但是，这些安全标准不能去除困境，只能压制这些困境。这就需要新的防御，而新的防御又强化了系统内部的紧张。当紧张程度增加时，拒绝承认这种紧张与拒绝表达这种情感的防御性行为就会越来越明显。这种防御行为只是给情绪的表达加上了盖子，而且压制了能够凸显紧张或者加剧紧张的观点。但是，如果系统要减少自我强化的反馈，增加正确的反馈，就必须公开这些观点。最后，第一型还创造了一个因层层防御导致的惰性形成的停滞不前的世界，或一个会发生阶段性巨变的世界。

如果在我们的机构和组织中流行的使用理论是第一型，我们就可以知道为什么必须通过革命才能产生双路径学习。这也说明由革命创造的行为世界会再次停滞不前、自我封闭，除非通过下一次革命，否则就不能进行双路径学习的原因。

我们假设社会中大部分的机构和组织按照第一型行事——或者说，更确切地说是一种辨别文明行为世界令人困惑的特点的视角（Argyris，1964，1971；Schon，1971）。我们调查的样本中的个案的确表现出第一型行为模式。至今为止，第一型的应用似乎并不受年龄、专业、种族、收入水平或者活动领域的限制；这种模式在理智的商人和军事革命者中盛行，

在黑人和白人中盛行，在不安分的年轻人和中年人中同样盛行。

82 不同的人的第一型的体现程度可能不同。一个行为主体的行为可能十分倾向于非赢即输的竞争，但是如果不处在特定的情境，他也不一定会表现出这个特点。同样，如果不遇到具体的情境和事件，其他人的反应可能也不会像第一型预测的一样。时间问题也会影响第一型的应用。例如，如果人们知道再也不会见面，其行为就可能会减少或消除第一型行为模式描述的防御行为。或者，自我接受和自治的低认可度——也就是说，那些愿意顺从他人或者自我认可度很低的人——可能不像第一型描述的那样对行为主体作出反应。

学习第一型

第一型的行为模式有很多缺点，我们的被试应该已经意识到这一点，但奇怪的是他们仍然坚持这种行为模式。如果我们接受第一型在社会中普遍存在的假设，那么，我们的疑问就涉及到整个社会。虽然这些问题目前并没有成形的正确答案，但我们有一些建议。

儿童从父母或者其他重要的人那里学到第一型，因为家庭、学校和其他社会情境的行为世界遵从第一型。第一型可以通过第一型过程习得——科尔曼（Kelman，1958）把通过奖惩而不是内化的方式完成的学习称作顺从和识别。人们根据这种过程尝试新的行为，使其变成自己知识库的一部分，因为这种行为本质上令人满意。

第一型的学习与很多学者提到的两种典型的社会机制吻合——归因和社会评价（Argyris，1969）。归因行为指不公开验证就单方面地将意愿赋予他人。社会评价指私下里将自己与他人进行比较，不进行公开验证。两种过程都强化第一型行为，并且也被第一型行为强化。

83 一旦人们发现自己处于组织之中，他们就可能面临第一型占主导地位的行为世界。关于工程、技术和经济学（Argyris，1964）中存在特殊类型

的理性的假设在应用到组织领域时表明，人们往往认为如果想要在人际关系问题上成功或者完成某项任务，必须按照如下指示行动：（1）专注于以任务为导向的行为——完成工作；如果不赢，个人付出再大的努力也不会受到奖赏。（2）强调理性行为，忽略并且压抑情感；情感表达得越多，越有可能遇到人际关系方面的困难并最终遭遇抵制。（3）强调通过他人的世界来实施控制；奖赏并惩罚他人，期待他们忠实于自己，忠实于前两种指令隐含的价值观（Argyris，1962）。

持有这些价值观的成人倾向于创造强调竞争，拒绝他人帮助，顺从，隐藏敌对情绪和不信任，忽视合作、助人、个性以及信任（Argyris，1962）的人际关系。在这些条件下，人们可能会学习给出并接受表面上似乎真正认同或者否定的反馈信息，但是事实上他们并不提供这些信息。处理人际关系的技巧、文明、压抑情感、抑制愤怒和受伤害的情绪只是几种人们学习的在人际关系方面保持和谐的普通例子。戈夫曼的著作（Goffman，1959）通过事例讲述了个人应该如何学习人际交往技巧和政策，从而在缺乏真实的世界中生活。

成人可能在学习工程学和经济学的逻辑的同时就被灌输如何归因以及如何进行社会评价的知识。他们再通过模型将这些价值观传递给孩子，并且要求他们遵守并且/或者认同这些价值观。在某种程度上，成人使用第一型就意味着他们将倾向于低自我认同，低信任，低开放性，以及缺少公开验证和学习。受这些特点的影响，顺从和认同可能是学习第一型的两个主要过程。

我们已经分析了人们继续使用第一型的原因。大多数人意识不到自己的使用理论，就意识不到相应的第一型行为。第一型导致的一个结果是它鼓励对反馈的抑制（如果人们想要改变自己的行为，就需要这种反馈），并且隐藏这种抑制造成的后果。多年以来，人们一直认为这些防御和欺骗手段能够拯救自己于困境之中，人们可能将这些防御和欺骗手段内化。他们把这些行为方式传授给自己的孩子，并且将世界设计成强化防御的模式，并且将防御看作是成熟、稳重、自尊和成人的特点。在这些条件下，

84

人们可能相信自己重视学习、自我认可或者提倡创新，但是并不知道如何根据这些价值观采取行动。

采取第一型的人容易发展出支持第一型的群体形式——例如组织结构和政策——并且习惯这些形式。第一型的条件相互集中并且互相强化，这不以人们的意志为转移。紧张、群体之间的竞争、自我封闭的归因，或者政治假设被看作像苹果派一样自然的事情。一旦这些成为社会的普遍现象，人们就不觉得有必要改变，甚至可能想达成或者适应这些过程。甚至那些受同事或朋友的自我封闭式行为影响的人也觉得无所谓；他们的说法是，“如果你像我一样了解他，你就会知道，在他坚硬的外表下隐藏着一颗金子般的心”。

第 5 章　第二型

Model Ⅱ

第 5 章将提出另一种使用理论的模型，这种模型没有第一型使用理论的缺陷。我们的被试和他人的研究使我们认为，人们对于能够减少第一型的负面结果，促进成长、学习和有效性的使用理论模型有一种强烈的需求。研究表明，人们需要一种效能感，并且努力在其人际交往中更有效地行动（White，1956）。

我们也认为第二型由于包含了社会各个阶级和层次的人都认同的控制变量，能够被人们接受。第二型尝试提高某些社会中人们普遍认同，但又很少能实现的控制变量的可操作性。

虽然第二型的形式是新的，但它的几个重要的基本假设都基于阿吉里斯（Argyris，1970）之前做过的研究。被试们在教室和组织环境中一对一地学习并且帮助他人学习如何根据第二型采取行动。因此，我们针对第二型的结果将部分以模型本身为基础，部分以之前的研究为基础，部分以我们实践第二型时开始创造的行为世界的经验为基础。表 2 呈现的就是第二型。

表2 第二型使用理论

控制变量	行动策略	对行为世界的影响	对学习的影响	对生活质量的影响	有效性
1. 有效的信息	1. 设计参与者能够开始行动并且能够体验高级的个人因果关系的情境或环境（心理成功、认可、本质）。	1. 行为主体体验最少的防御（推动者、合作者、选择的创造者）。	1. 可以否定的过程。	1. 生活质量会朝向积极而不是消极方向发展（高度真实以及选择的自由）。	增长的长期有效性。
2. 自由而充分的选择	2. 共同控制任务。	2. 人际关系中和群体动力中存在最小的防御。	2. 双路径学习。	2. 问题解决和决策的有效性会提高，针对困难的问题更是如此。	
3. 对选择的内在承诺及其执行过程中的持续监督	3. 自我保护是一种合作行为，目的是促进成长（根据可以直接观察到的行为下结论，力图减少自身的不一致性以及不相合性）。	3. 以学习为导向的形式（信任、个性与公开面对困难问题）。	3. 理论的公开验证。		
	4. 对他人的双边保护。				

控制变量

86

要理解第二型的控制变量，我们可以先回顾第一型。第一型包括竞争、非赢即输、理性以及自我封闭的交际行为。最后一种特征最为重要，因为它通过妨碍学习来阻止使用理论与信奉理论的协调性、一致性以及有效性的提高。因此，第二型最重要的特点是其并非自我封闭式的，允许逐步地验证假设的有效性以及不断学习个体的有效性。第二型的关键控制变量如下。

有效信息的最大化。这是最重要的控制变量，因为其他的控制变量以及行动策略都以此为基础。

人们应对现实的方式是将其转化为可以理解的或者可以归因的意义。这些意义是建构我们的微观使用理论的组成部分。每个意义都有数据对应。以可以直接观测到的日常数据或者实验室数据为基础，对物理环境进行因果解释的过程一直是科学哲学以及心理学研究关注的热点。这种讨论使用了诸如下列概念：感官数据、假设建构、认可或者否定假设、实验或者理论建构。根据他人的行为数据得出归因式结论。虽然不是所有，但大部分这种类型的数据取决于他人有选择地提供的信息。因此，他人可能会选择给出那些能够精确解读的行为，或者会抑制自己的行为；人们可以针对自己的情感、信仰、假设以及心情给出报告，当然，他们也可以隐瞒这些信息；事实上，像我们观察到的一样，人们甚至可能作假。

有效信息的最大化是指行为主体向他人提供可以直接观测到的数据，并且会修正报告，使其能够对行为主体进行合理的归因解释。有效信息的最大化还指创造能够引导他人提供可以直接观测到的数据及修改报告，从而使他人能够作出正确的归因推论的条件。

88

自由而充分的选择的最大化。如果一种选择以相关的信息为基础，那么这个选择就是一种充分的选择。人们越是能够认识到与其决定有关的变

量的价值，就越有可能进行充分的选择。一种选择是否自由取决于做选择的人能否：确定自己的目标；确定达成这些目标的方法；确定其能力所及的目标；将该目标与关键的个人需要相结合，而且满足这些需要不能使用超出其能力的防御机制（最后两项以本研究的假设为基础）。

从某种意义而言，如果某人行为失控，那么，他的行为就会充满强迫性和重复性；虽然他不想，但自己的举动是可以预测的、强迫性的。库比（Kubie）已经指出，这类反应可能是神经病患者的基本行为。因此，人们的防御机制决定其进行自由选择的边界，而这是不受人控制的。

人们的期待必须符合自己的能力，否则就会感到沮丧，而沮丧又会导致退化，结果导致行为有效性下降，而行为有效性下降会导致更深的沮丧。当沮丧情绪增加的时候，人类的认知和情绪补偿变为更加原始的状态。变化越大，人们解决问题的能力就越原始，其选择的自由就越少（Barker，Dembo and Lewin，1941）。

反之，人们不需学习的成就目标越多，其行为就越程式化、重复化，甚至是恒久不变。人们的生活越是单调，就越原始，选择的自由度就越小（Argyris，1964，1970）。

因此，自由选择取决于满足与沮丧相对的心理成就感的最低条件。人们对环境的挑战不能满足于日常化的行为，但也不能超越人们的能力，否则就可能导致挫折感。选择的自由还取决于人们采取无防御的超越自己控制范围的行为的能力大小。

89

这些条件并非一成不变。人们可能会越来越难以忍受挫折感，也因此越来越无法生产创造性的行动，并且越来越受其防御行为的限制。或者人们也可能越来越能够忍受挫折感，在环境中创造越来越多的挑战，并且不会采取自己无法控制的防御行为。

对决策的内在承诺的最大化。内在承诺是指人们感到自己得为自己的选择负责。人们愿意做某件事情是因为这件事使其具有内在的满足感，而不是像第一型一样由于受到奖励或者惩罚而承诺某件事情。

这三种控制变量以如下方式相互作用。有效的信息对充分的选择起至

关重要的作用。自由选择取决于人们在可以承受的范围内选择目标挑战自身能力，这又取决于有效信息。人们对自由的决定容易作出内在承诺。感到自己必须对自身决策负责的人往往会监督自己的决定，以检查它们是否得到了有效地执行，而且会寻找反馈，纠正错误，发现未能达成的后果，并且会因此获得有效的信息。

自由而充分的选择以及内在承诺增加了产生心理成就感的可能性。这将反过来增加自由选择的经验。我们讨论行动策略时，会更加深入地讨论第二型的控制变量之间的关系。

行动策略

使设计和管理环境成为双边任务。如果所有的参与者都要经历自由的选择，形成对于情境的内在承诺，那么对情境的控制必须由所有的参与者共同分享。特别是在设计情境时，应该使所有的参与者都有心理成就感。90 这意味着行为主体要帮助他人确定自己的目标，找寻实现这些目标的方法，完善现实的自我期待水平，并且要帮助他人把目标与自己的核心需要相结合。这还意味着行为主体可以邀请他人在这个过程中帮助自己。行为主体可以尝试创造一个自己和他人共同认可或者否认的情境——也就是说，一种能够根据有效的信息检测假设的情境。在创造这些情境的时候，行为主体需要使自己和他人感觉到自身对这个过程的重要性。一旦这三种因素产生，就会产生对选择的内在承诺。

自由选择以及内在承诺既是上述过程的条件，也是上述过程的结果。如果人们想帮助他人，就需要形成自由选择和内在承诺，而他人如果想要提供帮助的话，也必须能够自由选择。

使自我保护或保护他人成为一种合作行为。在行为世界里的每一种情境下，人们都要互相依存。因此，单方面的自我保护或保护他人必定会对所有人产生影响。在西尔文主任的例子中，他单方面地决定不让教授知道

自己对其教学能力的怀疑，这剥夺了她对这种想法作出反应的权利。他竭力避免面对这个预料反应，却也在自己身上造成了同样的影响。除非参与行动的所有人确信不存在更能促进成长的行动策略，否则就不应该进行单方面的自我保护或者保护他人。

根据可以直接观测的行为发言。最大化关于自己和他人的有效信息要求行为主体根据可以直接观测的行为发言，而不能主观归因和推测。这样做还可以使他人对行为主体的依赖降低到最小程度，并且促使这些人不依据行为主体的解释，形成对问题的独立理解；这很可能会减少行为主体对他人的威胁，并反过来促使他人提供有效信息。讨论可以直接观察到的行为以及使用有效的信息使人们能够面对自己的使用理论和信奉理论之间的不相合性。这也为探究和学习提供了可能性。

91

对行为世界和学习的影响

如果某人根据第二型的控制变量和行动策略采取行动，他人就会将其看作是防御性低，以开放的心态学习的促进者、合作者。此人坚信自己的使用理论（因为能够形成对使用理论的内在承诺），但同样乐意检测并且验证这些理论。这时，人际和组织关系内的防御会降低，人们会乐意帮助他人，进行更为开放的讨论，互利互惠，并且乐意探究不同的观点，表达有风险的观点。更重要的是，群体规范的防御会降低，推动群体朝成长和双路径学习方向发展，例如信任、个性、分享权力和合作等因素会成为规范，无效的竞争行为会受到排斥。当人们重视这些规范的时候，权威性、自治性和内在承诺会增加（Argyris，1962，1965，1971a）。

在第二型的行为世界里，参与者会公开验证自己的使用理论的假设；他们对这种验证的行为可能带来的变化持开放的态度。归因则会公开地根据可以直接观测的数据展开。

学习的循环可能会不停变化。当人们体会到更多的心理成就感，体验

到更多的共同认可和否定的可能性时，他们便会表现出更高水平的自我意识和自我认可，这也会导致心理成就感。当群体表现出更高水平的开放性和试验性，并且更为重视个性时，群体中的个人就会更加自由地提供有效的信息，从而强化这些群体特征。当人们感受到更高程度的自由选择、信任和权威的时候，就更加愿意公开验证自己的假设。而这种行为反过来又 92 会使他人感受到更多的自由选择、信任和权威。所有这些因素会导致人们更加乐意提供人们在验证自己的假设时所需要的有效信息。总的说来，第二型学习会促进他人的学习，而这样又会反过来促进自身的学习。

第二型行为世界会引发单路径学习和双路径学习。也就是说，这种学习会导致人们的使用理论的控制变量发生变化。例如，对环境的双边设计和管理为人们对任务的基本理解发生变化提供了可能性。

以第二型为基础的使用理论不会自我封闭。质疑并改变控制变量的能力不仅改变了行动策略及其结果，而且创造了学习和成长并存的行为世界。

我们认为，这些第二型的结果可以根据控制变量加以预测。我们之前已经阐明这些结果以早些时候的研究为基础，在第 3 编我们还会讨论这一问题。另外，第 3 编还会回答如下第二型的一些相关问题。

第二型是否认为人们没有自己的目标，他们愿意放弃自己的利益，达成对问题的一致看法？

第二型是否认为世界不再具有竞争性的、非赢即输的本质？是否认为所有的冲突都可以通过合作设计和管理得以解决？

应用第二型有哪些局限性？人们根据第二型行动在多大程度上受到心理特征的影响？例如，防御性、个人不安全感和焦虑并不能在某人试图根据第二型采取行动时发生即时改变。哪里是第二型的禁区，哪里又是心理治疗的开始？如果他人不准备根据第二型行动，我们该如何达成第二型的行为？

第二型是否要求我们放弃行动的自发性、直觉，以及根据我们不能用 93 理性形式表达的情感去行动呢？

方法论问题

第一型和第二型并没有预测个体变量——即变量 X 与变量 Y 的关系。两种模式认为人们的行动受到一系列因素的影响。第 1 编已经阐明，任何情境都是高度复杂的，其中紧密相关的各个变量可以从不同层次加以分析。像“X 是 Y 的函数”这样严谨的陈述几乎不可能提高人类行为的有效性。这种陈述可能无法代表特定的行为。我们的任务是识别行动主体要提高在任何情境的行为有效性时需要管理的变量的模式。

但是，即使行为科学的知识可以教授某人应该如何控制某种局面，这类知识也只会帮助人们根据第一型采取行动。第二型教给人们在识别重要变量及其关系的时候如何处理与他人的关系。

传统的研究创造了第一型的被试—研究者关系（Argyris，1968b）。我们的目标不是强化这种类型的专业技术，而是完善符合第二型的研究方法以及手段。如果我们能够实现这个目标，研究活动和学习活动就会互相强化；这又反过来会提供增加被试提供给我们真实信息的可能性。

要想使研究方法和手段接近第二型，必须符合四个标准：（1）研究设计不能由研究者单方面决定。也不能要求被试只是为了丰富有关人类行为的知识而进行合作。（2）研究方法应该直接产生可以观察到的数据，以便被试可以用来设计并且实现其学习经历。不应使用推理的方法（例如，不收集实际案例的问卷或者访谈）。（3）研究者应该公开陈述在任何阶段得出的假设。研究关系应该保证被试愿意提供有效信息；只有这样，对变量和假设的公开陈述才会保证数据的真实性。换句话说，研究者应该告知被试保持数据有效性的必要。这会引导他们针对指导者的需要以及自身真实想法作出不同程度的反应（Argyris，1970）。我们设计的研究环境应该使被试愿意提供有效的信息。（4）在我们的研究环境中，被试应该乐意对假设进行公开的严格验证，并且乐意监督研究者的行为。

简单地说，我们应该设计以第二型的变量为基础的研究方法，这会产生双路径学习，增加有效性。我们认为，应该在小型群组和大型群组中使用第二型的研究方法，帮助个体从第一型行为转化为第二型行为。

转化的过程对参与者来说可能是困难的，因为在其中他们必须应对紧张和挫折感。根据他们坚持的程度，我们会鼓励那些愿意尝试不同学习经验的被试（每个人都可能从不同的角度验证理论），只要他们乐意，我们会帮助他们进行尽可能多的尝试（同时给予我们充足的机会重新测试和复制的机会）。这种强烈的学习动机和学习的巨大情感成本会促使被试用严格的手段评价实践；他们会积极地验证自己的理论，参与那些自己认为有必要进行的练习。

我们的方法是对参与者的个案研究进行分析，并且评价其行为与第一型或者第二型的切合度；大量的个案属于第一型。几位参与者的描述近似于第二型，但是其实际的行为却属于第一型。

95

接下来，我们对每位参与者在班级中的行为进行了公开预测；我们分配给参与者进行环境设计的任务——例如，参与者为进行角色扮演的指导者或相互提供咨询，以帮助彼此学习更为有效的行为方式。

我们预测，所有可用的行为都会偏向于第一型（强调理性、抑制情感或者单方面地控制环境和任务）。这些预测基于几个层次的行为：行为主体针对指导者的行动；他人针对指导者的行动；指导者针对行为主体（其个案被讨论的人）或者他人的行动；参与者的互动；以及群体动力的质量（参与讨论的程度、对规范的防御性、双路径学习的程度）。

参与者帮助设计验证任务，我们还鼓励他们质疑验证的有效性。他们根据新的学习经验和新的验证形成的观点是对所有的假设进行评价的基础。研究者和参与者对验证理论充满了兴趣，这一直持续到研究结束。

我们需要更多实证性的研究方法来完善第二型。行为科学家很少会公开验证被试的行为（很多被试不相信自己会表现出的行为），很少会根据长期重复发生的非控制情境下的不同层次的经验确认自己的预测（我们的实验情境既不偏向第一型，也不偏向第二型）。更深入的研究可以证明我们提出的变量是否创造了从第一型转变为第二型的条件，第 6 章会阐述这个问题。



96

第 6 章　从第一型到第二型的转变

Transition from Model Ⅰ to Model Ⅱ

第 6 章阐述了行为从第一型转变为第二型的必要活动。其中包括以下内容：首先是提供发展新的行为能力的意识和成长机会；其次是参与者个人与指导者的关系；第三，开创学习的群体动力；第四，群体动力被应用于参与者和指导者。

我们还不完全了解这些过程及其关系，因此，下面的描述可能并不完善。我们会从两个范畴来谈。首先，我们描述了指导者对学习环境的设计及其与参与者的关系，因为开始的时候需要指导者负责设计学习环境。其次，当参与者开始采取行动，并且感受到其中的两难境地之后，我们将描述参与者之间的关系、参与者与其他人的关系以及与群体的关系。

97

设计实验环境

从第一型到第二型的转化过程应该根据第二型

设计。第二型是一种理想化，却又难以达成的模式。它帮助我们识别能够满足有效信息、自由和充分的选择，以及对选择的内在承诺等控制变量的长期、中期和短期的学习目标。

学习过程的基本设计特点是：（1）以个人行为有效性的有效信息为基础的朝向第二型转换的自由选择；（2）信奉理论和使用理论的内部一致性，或者信奉理论和使用理论之间的一致性；（3）一个良好的学习环境，该环境能产生关于每个参与者的信奉理论、使用理论，以及各理论内部与理论之间的不一致性的有效信息。有效信息能够突显两难境地，而两难境地创造紧张，人们需要通过紧张来解决两难问题。这种紧张能促进学习。请注意，这里我们假设人们力图采取有效的行为，如果不能实现这个目标，就能够促使其学习。但是，人们有时会说自己不想有效行动，我们将这种情况称作防御性行为。在这种情况下，首先要采取的步骤是探求并且发现人们的防御性；这就会揭示两难境地，并且产生成长的动机。如果不能做到这一点，我们的学习环境就没有任何作用。

指导者在学习环境中承担着艰巨的任务。特别是在学习的早期阶段，参与者可能会感到沮丧和不安全感，并且疑惑自己是否能够学习第二型行为；他们甚至可能质疑第二型的有效性。由于其中会出现不信任和困惑，如果参与者能够表达自己的情感，并且向指导者挑战，指导者应该觉得欣慰。

指导者的目标是帮助参与者采取朝向变化的第一步，这样做的时候不必知道参与者会发生什么样的变化以及应该采用什么方法。指导者不能单方面地决定目标，因为这又会导致第一型以及以下结果：（1）妨碍第二型行为模式的学习；（2）怀疑第二型行为是否有用——参与者将发现，当指导者面对困难境地的时候，他会对无效的行为采取措施。指导者必须（1）表达自己对第二型行为的有效性充满信心，（2）设计学习这种行为的环境，（3）最小程度地强迫他人学习第二型行为，但是（4）在参与者感到挫折和失败的时候，保持自己对第二型行为的信心。

98

指导者的目标可能具有两种矛盾。其一，他必须具有坚定的信心鼓励

他人学习第二型行为，以应对其个人的缺点以及参与者的失败和对抗；也就是说，他必须知道这不能通过强迫参与者学习第二型行为的方法表现自己的信心。第二种矛盾是，指导者在表达自己对第二型的信心的时候，应该允许其他人对抗并且拒绝第二型。

完成转化的原则

由于每次研讨班以及每个参与者的反应都不尽相同，我们不可能使用固定的方法来达到目标。但是，我们仍然需要一定的原则。有效的学习（1）以个人体验为基础，（2）通常以表达和探察两难境地的方式产生，（3）重视个性和对冲突的表达，（4）引导参与者的指导者必须对参与者报有坚定的信心，甚至要大于他们对自己的信心，（5）指导者必须了解参与者的学习方法的缺点，（6）指导者对理性的看法必须融合情感和观点，（7）指导者必须能够鼓励学生的自发行为。

个人体验。指导者首先应该创造一种人们能够产生初始学习行为的情境。这种行为可以分为两类：参与者认为与其价值观相符合，但是结果却不符合他们的期望的行为；参与者认为能够体现与其信奉理论不符的使用理论的行为。指导者应该帮助参与者产生自发的行为；当这种行为对行为主体实现目标起反作用，或者不符合其信奉理论的时候，指导者需要进行介入。当指导者介入某种行为的时候，他应该首先根据可以直接观察到的数据识别这种行为（重复行为主体的话或者重放录音/像），之后帮助参与者（1）展望——预测这种行为对自身以及周围环境的影响；（2）回顾——探察这种行为的控制变量；（3）识别行为主体抗拒变化的反馈信息。

99

当指导者开始设计新的行为的时候，同样需要采取以上的三个步骤，才能了解学习新的行为的结果以及有效性。人们采取行动，并通过与其同事的合作，（1）展望并且预测这种行为会创造的行为世界，以及这种行

为世界对学习和有效性的影响；（2）回顾这种行为，确认如果要将这种行为内化为使用理论所需要的控制变量；（3）识别来自新模式的反馈。

这三个步骤是我们对经验学习的定义。当人们意识到自己的使用理论，并想用新的理论对其加以完善的时候，就要采取这些步骤。

探察两难境地。学习必须从发现或面对两难境地开始。在第一部分中，我们提出了三种两难境地：（1）信奉理论和使用理论的不相合性；（2）控制变量和行动策略之间的不一致性；（3）导致行为无效的自我封闭式的非学习化过程的程度。如果我们能够帮助人们生成能够直接观察的数据，并且据此推论——或验证其他人的推论的有效性——人们的行为与其理论不符合/或不一致，因此是无效的，那么我们就形成了对学习的内在承诺。

为什么两难境地会对人们产生影响？我们的理论和实证数据表明，不一致性、不相合性以及无法预测性不像一致性、相合性和可预测性一样有价值。因为前者导致自我封闭的无效性和非学习的循环，或是单路径学习，而后者生成有效性和学习的自我强化的循环。人们信奉的行动理论表明，他们希望自己的行为有效（White，1956）。但是在第一型的世界里难以实现能力和有效性，因为第一型不具备有效的反馈，其中的反馈大多数都是博弈和欺骗。因此，人们意识不到（1）自己的无效行为具体体现在哪些方面，或者（2）行动策略与其信奉的控制变量不符，或者（3）自身的无效性由其不相合性/不一致性导致。一旦人们得到了关于其无效性的有效反馈信息，他们就会希望使其使用理论符合信奉理论。这就是两难境地激发学习的过程。

100

设计学习环境应该允许两难境地与成功解决方案维持平衡，而参与者应该能够体会到心理成就感。但是心理成就感并不单纯取决于这种平衡。只有达成某些具有挑战性和风险的目标后，人们才会体会到这种心理成就感。采取第一型行为的人需要心理成就感的支持，才能设定有挑战的目标——因为他们缺乏自我接受能力和内在的自信来承受学习失败带来的尴尬。因此，我们认为有必要建设一种心理安全的氛围，以便进行实验

(Schein and Bennis，1965)。但是，这样的气氛不否定失败，也不文过饰非，而是会仔细探究，寻找解决或者减少这些问题的方案。这种初始来自他人，之后来自自身的强化表明，当人们采取真正有效的措施时，人们只是在选择了与目前的能力不符的目标的时候才会失败。而这种失败与在其能力范围内的失败是不同的。

指导者能够创造什么样的条件来帮助人们形成对第二型的内在承诺？首先，指导者和小组成员能够就行为主体的学习行为对其进行奖励，并且鼓励他设定现实的具有挑战性（能够促进其能力发展）的目标。其次，指导者能够帮助参与者完成确认过程（Argyris，1962）。指导者首先要询问个体觉得自己做得怎么样，以及为什么这么做——也就是他们的正面或者负面评价，及作为这种评价基础的可以直接验证的行为。指导者还会询问其他人是否同意这种评价。如果他们同意，学习者就会感到自己受到认可，认为自己正确地理解了世界，并且正确地评价了自己的行为。学习者的这种评价能力及其对这种能力的自信感会就此增强，因而使其愿意再次尝试这种行为。

如果其他人不同意行为主体对现实的观点，他们就会提出自己的观点，并且弥合这种差异，直到所有人能够就行为的发生和评价达成一致意见。如果他们的评价与行为主体的评价不一致，他们便已经具备了探察这些差异的基础。大家之后会讨论这些问题，直到行为主体或者他人改变评价，或者所有人同意如果没有更多的信息，就不可能达成一致意见为止。最后一种解决方案可能要求所有人去寻找更为有效的信息，以便最终解决问题。

如果人们永远不能获得新的行为，就会产生挫败感，而这种挫败感又会被其他人所证实。但是，如果这种挫败感以行为主体尽其所能为基础，行为主体否定自己的可能性就会降到最低。这样反过来会帮助人们接受自己的缺点，或者尝试设计新的、更现实的方法继续学习。

参与者必须分清诱发单路径学习的两难境地与导致双路径学习的两难境地之间的区别。因为只有后者才能引出第二型行为，提高行为主体的有

效性。请回头想想满足教民要求牧师所面临的两难境地，他希望教会对柬埔寨策略采取行动，但也不愿失去执行委员会，特别是主席的信任。这种情境符合第一型的控制变量：（1）最大化成功，最小化失败；（2）保留脸面（他人以及自己的）；（3）压制负面情绪；（4）努力保持理性。这种两难境地的结果也符合第一型。牧师认为自己处于非赢即输的境地。在第一型行为模式的世界里，人们常常听到如下评论，“你无法战胜所有人”，或者“有得必有失”。这种态度不能引发新行为的学习。事实上，这些评论表明行为主体希望这些事件再度发生。

102

牧师学到的最重要的一课是其信奉理论和使用理论之间存在差异。一旦意识到这种差异，他就能够发现，是自己的行为导致了这种人际和个人的负面结果。（主席和很多教民对牧师的策略感到愤怒，而牧师感到自己的观点没有代表全部教民。）

我们将两难境地分为第一型的两难境地与从第一型向第二型转化过程中的两难境地，也叫过渡性两难境地。将第一型的两难境地转化为过渡性两难境地会为牧师提供新的选择。如果他能够学习根据第二型采取行动，他就能够陈述自己在不放弃坚持所有人参与决策的信念的情况下快速行动的需要。

这个个案的另外一个层面在很多其他个案中也不停出现。牧师人为地造成自己陷入第一型的两难境地的原因是教会关于某些道德问题的信奉理论和使用理论之间的差异。责任被推到了下一个更大的组织层面。这种归因可能是有道理的，但是减少了人们对自身作用的认识。只有在人们的行为变为第二型后，相关的机构才能够转变为第二型。

重视个性和冲突。第二型是否认为人们不能有自己的目标，而且所有的行为都必须经过双方的同意？

这是一个重要的顾虑，在世界倾向于第一型的情况下更是如此。在这种情况下，双边关系以及对他人的关心会被看作是减少赢的机会，受人控制的原因。

但是，第二型的控制变量与第一型的控制变量并不对立。第二型的控

制变量强调产生有效信息、自由的选择以及内在承诺。如果创造出双边关103系，相关的行为主体能够达成一致意见，就可能验证这些变量。但是，第二型指导人们重视自由的选择以及对这种选择的内在承诺。如果人们允许由人际或者群体过程决定其选择，就既没有自由的选择，也没有实现对选择的内在承诺。

第二型鼓励人们将个性最大化。如果这样做，人们就能够达成与他人决定的目标不一致的行为结果，就会在开放、信任以及冒险的情境下这样做。人们会因此感到能够自由开放地在群体中讨论自己与他人的差异。更重要的是，如果行为主体处于权力主导的地位，而且感到自己有足够的机会说服群体，使群体公开面对和验证所有的差异，那么行为主体就很可能乐意为群体目标工作，但是仍然要以产生能够改变群体决策的新信息为动力。这意味着人们能够做到对某种决定的外在承诺，以及对这个决定的决策过程的内在承诺，但是同时又要监控决策的施行结果，以便在保持对群体忠实的条件下找到新的有效信息来对抗这种决策。在第二型的世界里，冲突不会消失——事实上，冲突消失的幻象是典型的第一型世界的现象。在那种情况下，冲突只能以禁令、领袖精神或者忠实度等因素为基础而得以解决。

创造非赢即输的动力的竞争性在第二型的世界会减小，因为他人被看作是生成正确而有效的问题解决过程的信息提供者，而不是竞争者。竞争变成了对抗之前成就的个人竞争。

以上观点并不是说，第二型的世界可以解决所有的冲突。在第二型中的人可能发现自己对互相矛盾的目标都有内在承诺，但却无法找到解决这些矛盾的办法。在这种情况下，人们就会进入第一型的怪圈。但是，他们这样做的方式为之后的第二型行为提供了基础。

我们并不是说第二型保证所有人际冲突得到合理解决，但是第二型使104人们发现自己竭力实现的各项目标并不矛盾，即使矛盾存在，也不是自足的。

指导者对参与者的信心。参与者最初会经历两难境地、无效的行为和

失败；他们会自然而然地开始觉得失望和无助，结果导致他们促使指导者解决这些问题。指导者会发现在他们的请求下很难不给出答案，也很难维持自己帮助参与者设计解决办法的角色。但是，即使参与者失望，只要这些无能感被认可，指导者也应将其看作是一种正面的信息。指导者必须帮助参与者经历无负疚感的悲伤以及非自暴自弃的失望。这对于根据第一型采取行动的人来说很难，因为负疚感和自暴自弃在第一型下相互关联。如果我们将负疚感定义为对自身的愤怒情绪，我们就可以预测，在以下情况下会出现负疚感：如果人们认为自己在压抑情感的时候的行为有效，就会在情绪化的时候有负疚感；如果人们认为保住面子（自己或是他人的）的时候的行为有效，就会在没能这样做的时候产生负疚感；如果人们认为压抑对自己或他人的负面情感时的行为有效，就会在表达这些负面情绪的时候有负疚感。简单说来，第一型的控制变量和行为策略会制造无能或者缺乏控制的局面诱发行为主体的负疚感。

采用第二型的人很难会产生负疚感，因为他们会努力从无能的或者无效的行为中学习，并且会因这样做受到他人的奖励。他用失望或者不耐烦代替了负疚感（对自己的愤怒）。他试着评价自己的行为需要多长时间才会变得更加有效，这是诊断性的第一步。毕竟探究或者描述自己到底多么无能就像想要越狱的人必须画出监狱的地图一样重要。

学习方法的局限性。我们的学习环境要受指导者和参与者的能力和动机的影响。我们的方法对两方都有要求，只有在达到了这些要求以后，他们才能成功。

首先，指导者在轻度到中度的压力面前应该能够展现第二型行为；也就是说，其使用理论必须符合信奉理论。只有他们的使用理论与第二型保持一致到一定程度，参与者会接触第二型行为。最初的时候，参与者会观察、质疑、挑战指导者的行为。之后，他们可能经过一种过渡阶段，在此期间，他们会公开承认他们正在努力模仿指导者的行为。这种声明可能在试图让指导者承担责任，以保障参与者自己不必承担实验新行动会带来的风险。指导者可以在参与者们做了几次这样的尝试之后与其讨论这种可能

性。如果行为主体没能承担这种行为的所有风险，指导者可以指出行为的内化要受到的限制。

效仿一种行为不是一件容易的事情。一些人比其他人更加擅长这样做。指导者应该尽可能真实地面对自己的能力，承认自己的缺点以及这些缺点可能对参与者的学习造成的影响。

关于指导者能力的最低标准还没有定论，但是以下是我们心目中指导者应该具备的基本能力。指导者应该（1）学习自身的行为要比参与者快；（2）他对参与者的防御行为产生的自发反应不应该带有强迫性；（3）能够正确描述第一型和第二型的认知过程；（4）能够设计非强制性的学习环境。指导者应该具有内化的第二型，自己能够自然而然地形成对第二型的内在承诺，能够公开验证这种模式，并且对其基础提出质疑（双路径学习）。

深度的承诺、对抗的兴奋和认可或否定等行为会使指导者的行为更加有效，特别是在大部分参与者都在质疑第二型和指导者的内在承诺的困难时期。请注意，模式本身就要求行为主体必须有热情来探查模式中是否存在不正确和无效的部分，或者人们是否根据模式采取了行动。

对参与者来说这种立场开始的时候可能特别令人困惑，也可能被误认为是傲慢的表现。虽然这是一种坚定的立场——这取决于个人对其应对质疑的开放性的自信度——第一型事实上更为傲慢，因为它要求人们赢，操纵并控制他人，并且隐瞒自己的策略。

106

这并不是说指导者的行为不可能具有下意识的控制性。指导者也是人，也可能产生防御行为，特别是在面对诸如来自很多班级成员的攻击，但没有人支持的巨大的压力的时候。

具有高度竞争性的参与者害怕失败，他们可能很早就会体验到负疚感。如果他们的自尊心不强（往往与对失败和竞争的极度恐惧相关），这种负疚感就会变得令人难以忍受。第一型会产生一种策略，即寻找第二型的缺点，并且根据这种缺点否定整个模式。例如，一些人坚持认为第二型没有用处，因为种族主义者根本就不理会模式中的因素。其他人也会谴责

第二型，因为对神经和心理很脆弱的人来说，完全开放心扉是不可能的。我们承认后者是我们理论的一个缺点。我们永远不会建议可能给他人带来伤害的开放。我们再次强调，第二型中的开放是针对双边的，而不是单方的决定。

一些参与者坚持认为第二型在真实生活中无法实现，因为它无法应用于这些情境。在我们的一次研究中，学生们变得十分愤怒，充满敌意，声称指导者是无能的、愚蠢的和不切实际的，并且警告其他的学生不要与其合作。在这种攻击持续了几个小时之后，指导者生气了，并且采取了防御行为。这些激进分子立即指出指导者没有根据第二型采取行动，因此是失败的。指导者承认了自己的防御行为，并且补充说明他认为有必要进行自我保护。除了一名学生之外，所有学生的极端情绪和敌意都立即减少了很多。好像是学生们一旦促成指导者失败，就能够更容易地接受自己的失败。

有的时候，指导者认为自己需要控制群体，才能促进学习。这个矛盾来自指导者的目标内部，我们已经加以描述。指导者不能以强迫他人接受第二型的方法表达自己对第二型的执著，因为他们接受这种模式必须从第一型开始。如果用另一种方式阐述这种矛盾，就是：指导者不能要求参与者允许他控制参与者，因为后者并不了解第二型及其优点。更重要的是，除非参与者能够进入指导者为其创造的环境，不然就意识不到这些优点。

在这种情况下，指导者应该突显这种矛盾，之后创造学习环境，鼓励其他人质疑或者接受这种环境。

最后，参与者会指出一些局限。例如，一些人不能够正确认识自己的行为，因为他们对失败的防御机制太过强大，以至于这种诊断的过程可能会十分痛苦。人们必须面对这些困难，如果痛苦太强烈，就要帮助行为主体离开研讨班。当参与者表现出以下症状的时候，帮助他离开研讨班对所有人来说都是明智的选择：（1）不能提供可以直接观察的行为（通过个案或者角色扮演）；（2）出现对无能行为的强迫性消极评价（特别是在早期），有负疚感以及惩罚他人或者自己的倾向；（3）强烈否定诊断阶段的

有效性和作用，以至于自己（a）妨碍了他人的深入探察，（b）强迫性地对其他人取得的虽小但却是真实的进步进行抨击，（c）持续对自己的无所作为表示出强烈的负疚感或者愤怒。

整合观点和情感。我们认为传统上分离观点、情感和行为是不恰当的。观点往往与情感相关，情感具有认知和行为属性，而行为以理性的观点和情感为基础。第一型世界倾向于隐藏这些关联，而第二型世界承认这些关联。

在第一型世界里，人们往往压抑情感，表达想法时也十分谨慎。人们将控制情感、保持冷静、理性和心平气和看作是成熟的表现。在这些条件下，情感总是与观点分离，观点的情感因素总是被压制。观点必须客观，必须有效，而情感是主观的，与无效性相关。

108

在第一型和第二型中体验到的情感类型及其表达条件都有差异。在第一型中，情感只在人们防御的时候才会爆发。这倾向于支持压制情感的规范，因为情感与无效性相关；这又强化了第一型的假设，即当人们表达情感的时候，行为往往是无效的。

第二型世界的控制变量重视包括观点和情感在内的所有人类活动。情感不受压抑，表达情感不被看成是无效性或者不成熟的表现；只要行为以探究、减少不一致性和正确预测事件为目的，情感与观点密不可分，都是有效的信息。

自发性。虽然第二型重视效率和能力，但是它并不否定自发的行为。然而，自发性不能独立出现；而是一种人际现象。A的自发性可能会抑制B的自发性。自发性可能是有效的，也可能是无效的；如果它是自我封闭的，给自身和/或他人带来损害，会强化低自尊，并且妨碍互动和交流，那么就是无效的。

在第二型世界中，阻碍有效信息、自由选择、信任和双路径学习的自发性被减少了。如果人们自发地采取行动，而这种行为又抑制了其他人，行为主体就会：（1）在这种行为出现之前承认其无效性（“我知道这不能帮助任何人，但是我简直要爆炸了。”）（2）在这种行为出现之后承认其

无效性（“好吧，我现在脾气也发了，让我们继续工作吧。”）或者（3）即使他自己不这样认为，还是不得不学习接受自己行为的无效性。

换句话说，第二型允许人们以对他人危害最小的方式表达自己的正面和负面情绪。如果行为主体之后意识到自己的行为无效，会产生负疚感，而第二型会把这种负疚感减少到最低程度。

第二型世界的人在生活中可能会气愤、愉快、温柔和困惑。但一直受压抑的情绪一经表达，就减少了自发性。这种自发性不是真正的自我，而是受压抑的自我。在第二型世界里，情感和观点同等重要，人们会越来越重视表达自己的情感，并且有效地运用情感，真实地、自发地表达情感。

第二型假设所有的行为（情感的和理智的）都能够根据一些使用理论加以解释。例如，弗洛伊德早期的著作就描述了人类的防御机制；只要我们理解背后的动机，所有的防御行为，无论看起来多么非理性，都有意义。弗洛伊德认为，治疗师的任务就是解释看似非理性的行为。如果我们能够帮助病人意识到看似非理性、无序、难以理解的行为实际上是有序的、理智的、可以理解的，就能够找到治疗方案。

显而易见，导致控制行为主体的情感或自发性的恐惧会导致自发性下降，这是一种可预期的第一型的恐惧，因为控制是一种单边行为。我们建议人们发展第二型的世界，在这个世界里，理性（对保证能力的稳定性的重视，对激发学习的非稳定性的重视，两者都能提高有效性）既有理智的成分，也有情感的成分；人们重视理解行动的机制；自发性不再是自身和他人提高有效性的障碍。

110

第 7 章　学习第二型行为

Learning Model-Ⅱ Behavior

第 6 章关于指导纲要的讨论假设参与者了解并接受指导者的角色，但是这些假设并不是完全正确的。大部分参与者认为指导者的角色是帮助他们学习。一些参与者认同指导者知道的比他们所做的更多，同时愿意聆听他的意见，愿意看看指导者如何将使用理论和信奉理论融合起来，然后对即将从指导者那里学到的内容进行选择。

另外一些参与者——尤其是那些研究生和那些已经参与过体验学习的人员，例如 T 小组和随机治疗小组——已经很难将指导者视为是比他们更加具有能力的人员，或者是某些更了解他的使用理论的人员，或是某些能言行一致的人员，又或者是某些在一开始就更具有知识的人员。事实上，正如我们将要看到的那样，如果指导者有能力模仿这些能力，部分学生将会感到被人胁迫。

111

当这些胁迫感被接受之后，我们将会看到，因为学生意识到了指导者的能力，这些胁迫感会更容易产生。学生们最初的怀疑可能会打破这种可能

性，即他们将不会为了学习而学习接受和使用依赖性。

指导者在设计初始环境中的作用

不论参与者最初的态度是什么，指导者的首要任务就是显示出他有能力构建一致有效的信奉理论和使用理论，以及有能力按照它们行动。指导者必须同时表明，虽然他坚守自己的学习方式，但是还是会平等地投入进一步的学习。因为学习起源于个体意识到自己的不一致性，所以指导者将参与者视为潜在的资源——只有当参与者真正地对抗他时，这个潜在的资源才会成为现实资源。这种有效的对抗将会帮助指导者学习，也会成为一个第二型行为的有效范例。

第一步是安排可以展示行为的情境。这种展现需要遵从特定的维度，因为在开始阶段，参与者会根据第一型采取行动，也会生产符合第一型的群体动力，但这并不是合适的学习环境。指导者应该展示他自己的信奉理论（第二型），提供可以作为潜在的可以努力方向的理想状态。指导者应该澄清，他的目标是为自己和参与者设计环境，这些环境可以产生第二型学习模式的观念以及行动，鼓励第二型观念的持续性的对抗。换言之，指导者公开地承认他关于人类行为的微型理论，他要求公开检测他的理论，并主动地揭示自己的偏见和本次研讨会的目的。他提供的信息是，研讨会是用来帮助参与者更有能力诊断他们自己的行为，并能根据他们的使用理论重新设计行为，同时鼓励反思他们自己的使用理论。

这个学习策略假设大部分的参与者不是学习第二型行为的有效资源。我们不想质疑他们的动机的真实性，而只是置疑他们的能力。进一步的假设是，参与者需要指导者，而非指导者需要参与者，尤其是在学习初期更是如此。这些假设应该接受公开检测，以判断它们是否可以被直接观察的数据所验证。

112

应测查每位参与者的假设。一些参与者，特别是那些具有 T 小组或

随机治疗小组经历的成员，他们可能更加重视亲密的人际关系而非行为的有效性。或者，参与者可能假设他可以从其他参与者而非指导者那里学到更多。这些假设应该被公开检验，以确定他们是否基于有效信息。可是，在某人认识另外一人之前就作出这种假设，既不是基于有效的信息也没有进行检测。为什么一个人会持有这样的假设？一个回答是，在T小组和随机治疗小组中，假设是用于产生亲密的人际关系。如果我重视你，你应该重视我，我们可能提升亲密程度和降低排斥的可能性。这种亲密性以非直接观察到的数据或对其存在的公开验证为基础，它起源于第一型世界中流行的人际游戏，这是一个控制他人的游戏（因为他人也会这么做，被他们所控制。）

例如，其中一位参与者说："我想，我将会从你那里和从指导者那里学到同样多的东西。"指导者选择与之对抗，他们公开探究为什么在她了解其他人是否可以教她之前，她就期待从他人身上学习。在这个态度被第一次检测之前，将这个问题浮现出来也会阻止其他人将她的态度作为一种常规而加以接受。这里是他们的对话。

指导者：你怎么知道可以从其他参与者那里得到学习呢？

参与者A：这是什么意思？

指导者：你过去曾经尝试从他人那里学习吗？

A：我感觉自己曾经有此经历。

指导者：我知道你会这么说。但是，在此，也许你能从我这里学到比从其他人那里更多的东西。

A：在你的领域？

指导者：是的。

113

A：哦，你的评论一直都非常棒。

指导者：为什么不实验一下？你是怎么发现谁可以帮助你的？实际上，结果可能是我比班级更有帮助。

A：现在，等等。我担心你的能力。我有点困惑。

指导者： 是我的行为导致你困惑吗？

A： 我只是想说，我可以从其他人那里学习。

指导者： 你准备如何检测这个观点的有效性？

A： 我想，我对你说自己是最重要的人感到反感。

指导者： 我想，我是说在此时此刻我可能是最重要的人。

B： 你对我也是。

C： 我也一样。

D： 现在，等一会儿……

接下来的讨论证实，对大部分参与者来说，指导者的观点和评价比其他参与者的更为重要。

处理参与者的依赖性

在研讨班的开始阶段，指导者可能列出第一型和第二型，这个做法可以诊断出为什么个人和人类系统（如群体和组织）难以行动以及如何克服困难。这两个模式将指导者的判断偏见和行为偏见外显化。它们也为参与者提供了一个对抗这些偏见的早期机会。反过来这些偏见机会又为参与者提供了经验丰富的证据，它们能证明指导者充分了解他的材料，并且十分欢迎公开对抗；它们也能证明指导者非常愿意公开测验蕴含在他的行为模式中的假设，也能一贯如一地保持行为与行动模式的一致。指导者越是能有效地从事这些活动，就可能产生越大的可依赖性。参与者可能认识到，指导者是有能力的，他们可以从他那里而非其他人那里学到更多，这对于模仿有效的行为非常重要。 114

不管怎样，在研讨班的第一阶段，每位参与者都应努力诊断他的使用理论，其他参与者可以成为他的重要资源。参与者可能更加愿意聆听同舟共济的同伴的话语，而非指导者，这是因为指导者的能力可能会带来矛盾

和敌对情绪。

换言之，指导者通过陈述他所希望的方向，通过展示他的观点是基于该领域的能力和有效性，来帮助参与者设计和管理研讨会的方向。而且指导者是被评估的主体。参与者需要面对他们对指导者的依赖，他们会提问“我们能朝着指导者提出的方向前进吗?”如果他们发现自己不可能做到，这将会引出一种情况，即参与者在质疑和对抗第一型时会倍感压力。如果指导者没有在这些问题上明确他们的立场，研讨班的目标是否可以实现就成为问题，还不可能得到公开解决。

我们的方法与结构不良方法之间的差异在于那些对于个人能力、发展方向以及失败可能情况的不确定感与焦虑感可能会出现在参与者对指导者结构的回应过程中。在结构不良的方法中，也会出现相似问题，但不会在早期阶段得到处理。而且，甚至如果这些问题发生时，参与者那没有意识到的使用理论将会要求他们采取礼貌而圆滑的方式开展争论，在这种争论中人们或赢或输，而且控制变量无法出现。

生成并形成两难困境

在研讨会的下一个阶段，我们提供了一个案例供小组讨论。我们推荐了一个来自其他小组的案例（可能会造成适当的困扰，并需得到作者的同意），其理由有两个。第一，我们希望降低参与者讨论的犹豫程度，因为（1）大部分人不希望伤害别人，（2）他们避免对抗他人，以确保其他人不会对抗自己，（3）大多数参与者不愿尝试告诉他人，特别是指导者，他们是多么有效、与同伴竞争得多么好，更不愿诊断他们的行为。（他们的行为是第一型的控制变量。）

115

第二，如果小组成员面对一个不是来自他们任何人的案例，而且如果这是一个真实的案例，他们将会感到能更自由地对它展开分析，在分析的同时，他们在最少受威胁的情况下所表现出的行为将会成为一个有效个

案。这非常重要，因为分析案例的行为为后面的学习奠定了重要的基础。

因此，研讨会小组的议程就是阅读一份描述了困难介入的案例。他们被要求扮演案例行动者的顾问，帮助他更有效地进行介入管理。指导者则饰演行动者，尽可能支持班级顾问们的建议。几个志愿者作为观察者，在诊断讨论期间负责报告具体进展。

一个小组讨论了西尔文主任的案例。回顾一下他和教授会面，目的是让教授同意留在管理的位置，不要回去教学。他无法说服教授。实际上，教授已经变得前所未有的心烦意乱。

指导者（扮演西尔文主任）开始陈述案例，告诉全班他需要来自他们的帮助："请帮我想想应该怎样和教授沟通，劝诫她不能以这种方式回到课堂，以便她能准确地了解我们采取这种举动的理由，而且能在不采取法律行动的情况下，面对这一理由。"

接着，指导者建议先让愿意示范的参与者做几个简短的介入，然后要求每个人都来介入。角色扮演大约进行 1 个半小时。然后，指导者要求参与者评价他扮演的西尔文主任的角色。例如，西尔文主任的困难有多大？他比案例中的（西尔文主任）更加困难吗？参与者（那些不作为顾问的参与者）一致认为西尔文主任的扮演者比他们期待的防御性更低，也更不容易激动。某些人感到西尔文主任太具耐心。记着，重要的是向参与者解释西尔文主任扮演得尽可能与参与者合作，以保证参与者不能将他们的无效行为推卸给西尔文主任。

116

然后，要求小组来讨论刚才的互动行为。作为顾问的参与者感到西尔文主任（常指指导者的角色扮演）是妨碍者，他不接受顾问的建议，把自己的不愉快投射给他人，想取代他人，而行事不变通。指导者要求两位观察者（那些负责观察互动，而非顾问的人员）发表自己的看法。他们汇报说，西尔文主任已经非常灵活，在用心聆听，尝试接受建议，十分有耐心。同时，他们指控顾问们很粗暴专横，控制欲强、苛刻及缺少变通。通过录音带的分析证实了观察者的观点。35 个介入太长了，其中可以听见 27 个介入。所有 27 个介入都表示它们是第一型行为，正如后面所引用

的，“当你在一年前给教授分配特别任务时，你用什么理由来说服她呢?”“因此当教授的抱怨被证实的话，你会满意吗?（“是的”，西尔文主任回答）那么，我想，你应该接受她的想法，与她保持一致。你无法在满布荆棘的丛林中前进。”“为什么你不等一年后再和她讨论这个问题?”“为什么你要伤害她? 那是我的最大感觉。教授非常厉害，她可以处理这个问题。你只是将自己的担忧附加在她身上。我感觉当你面对教授的时候，你，你自己看起来处在压力和焦虑之中，以至于你从来没有真正地和她讨论这个问题。你实际上在控制她。”“你对教授的真实想法是什么?”“你觉得教授要离任的理由是理性的吗?”“你看起来很好地回答了我们的问题，并停止了事情。我想知道你如何看待这种观点?”

在短时间的休息后，参与者讨论了观察者和顾问之间观点的差异。小组聆听了角色扮演的录音。结果，每个人可以很容易地发现其他人的行为是多么无效，但是很难发现自己的无效行为；那些能够发现自己无能的人被震惊了。

117

小组成员一致同意，导致他们行为无效的原因部分来自于每位参与者不能充分表达他们的策略。他们建议组成更小的顾问组，允许每个人具有更多的时间来发言，这可能会更加有效。指导者同意下次采取这种建议。当指导者要求某人志愿将自己的事情作为下次小组讨论活动的案例时，没有一个人愿意这么做；指导者将任务分配给指定的某人，并提出随着时间的推移，参与者不愿接受更多的任务，不愿主动设计与规划学习的原因将会提到讨论日程上来，并会对此加以研究。

在下一个阶段里，其案例作为讨论内容的参与者变成了委托人。指导者要求他定义他想寻求的帮助。由全班指定三位顾问，余下的成员就是观察者。再一次发现，成员均根据第一型行动。录音的分析显示：（1）一些顾问相信全面界定最初的合同是重要的工作，他们也试着这么做的，但只发现（a）委托人不准备这么做，（b）他们没有足够的时间，（c）他们的策略不被其他顾问所支持。（2）一些顾问认为他们的任务是判断委托人犯了什么错，然后偷偷地验证他们的诊断（唯恐被委托人知道，并歪

曲了他的信任）。不管怎样，委托人感受到干涉，并开始想知道顾问在想什么。他也将这个目的隐藏起来，他的反应被认为是不直接回应、发生困惑和产生防御。（3）当顾问感到自信——有些在开始时就感到自信，有些则稍后——他们就会尝试将自己的诊断卖给委托人。正如委托人描述的："我感到我不得不买下他们的诊断"，"他们所说的每一件事情、他们的判断，在他们的眼里都是经过确证的"。在角色扮演期间，委托人没有陈述这些感受。顾问则再次寻求单方面的控制，委托人和顾问双方都感到压力，互相害怕。参与者开始意识到他们在根据第一型而非第二型来行动，这正好创造出小组学习的内部动力。例如，他们确定顾问在相互竞争，消除彼此的有效性，并且当其他参与者与顾问讨论他们的无效性时，自己也是如此。这些结果让一个参与者提出，这正好证实了提升个人有效性有赖于研讨会创造的行为世界。小组成员表示同意，决定在讨论下个案例的时候，应该给每位顾问配备一个协助者。这个模式不会作出具有显著差异的结论。

118

班级开始意识到，让他们接受自身行为无效的关键是每个人对第一型的执著这现实，而这是多么困难的事。他们想尽办法要将其无效性归因于外部现象，却只发现他们是导致外部现象的部分原因。他们开始明白他们个人的有效性和小组的有效性是内部相关的；其中一个不过是内部的，而另一个比另一个稍外部一点。

可以理解，参与者怀疑第二型行为的实用性。下面列了六个常见的问题和我们的回答。

在真实的世界里，是否有足够的时间按照第二型的要求去解决问题？因为对个人来说技术是新的，问题解决则可能需要花费很长时间。在真实世界，可能有很多时间浪费在会议、礼貌性的争斗和争论上，实际的问题却没有得到讨论。如果真的没有足够的时间，在信任的环境下，这很快会被意识到。

其他人是否会合作？开始也许不会。他们将可能会像现在的小组成员那样困惑和拒绝。

压制冲突是否正确呢？第二型建议我们不要压制冲突。我们要将冲突呈现出来。当冲突被压抑的时候，我们的小组会议不是变得更让人不满了吗？

冲突没有价值吗？如果所有的行为，包括冲突能被讨论，并因此接受公开检测，那么它们都是有用的。这提供了学习的基础。

你是否要求世界永不改变？毕竟，大多数组织不正是根据第一型的价值、结构和控制来实施管理的吗？是的，它们是，这也正是为什么我们不期待在一年内完成行为的改变。

119

如果组织结构和管理控制不根据第二型进行调整，行为改变会持久吗？是的，组织结构和控制需要重建，但是这些重建应该基于参与者的观点，并由那些能根据第二型行动的人员实施。这些使用理论必须匹配新的组织结构和控制；否则，就会产生不一致和缺乏信任的感受。

一些参与者可能以不被其他成员支持的方式攻击指导者的行为或动机。这些攻击可能会持续潜在于所有成员的学习中。一些成员（在竞争的支配下）可能想知道指导者将如何处理被攻击。这些攻击不能被忽略。指导者可能像回应其他询问一样回应这些攻击。因此，如果他被指责作出了防御或具有操控的想法，他会要求对方提供可以直接观察资料（“我做了什么？说了什么？”）进行归因。人们对实际发生的事情未必会达成一致意见。在此，录音机将会大有用途。一旦接受了这些数据，如果指导者和其他人都认为指导者真的在防御或控制，那么，他应该承认他学到了什么，并重视它，正如其他成员会做的那样。

然而，如果没有达成一致，而攻击仍在持续，指导者可能首先要判定：小组其他人是否对保护小组学习时间的责任感兴趣。如果没有人愿意这么做，指导者可能自己要面对攻击者，但必须坚持一项原则，即他（教育者）不是喜欢被惩罚的受虐者，和其他成员一样，他也不准备放任攻击。

另一类的攻击是对参与者列出极端的案例。因此，开放性可能是具有挑战性和危险性，因为真实的反馈可能会伤害其他人。指导者可能回应：

(1) 开放性意味着 A 说他相信这个方式，而 B 也可以这么做。(2) 如果 A 有证据说明 B 可能会被 A 的评价和反馈伤害，那么对 B 作出这种反馈就是不明智的。可是，人们也可以置疑 B 的心理健康。(3) 为什么关于开放性的原则能被运用于这么多不同的情境，而仅仅因为它在极端案例中的失败就该遭到拒绝呢？

120

与指导者和同伴对抗

当参与者开始认为课程有效且令人信服时，参与者对指导者的依赖提升，并开始重视行为模式的价值，参与者对指导者的敌意也开始增加。参与者很难表达敌视的态度。他们倾向把表述敌视等同于无能和因无能而导致的第一型中非赢即输的动力的模式，但是一些参与者没有攻击指导者。例如，“我们不是在让不具归属感的家伙们阻碍我们的道路吗？我们不能做回自己吗？如果你想归因——那就归因。”或“我知道这是个评价性的意见，但是，我不知道如何表达（转向同伴成员），即使你认为这很糟。”

而且，参与者依赖指导者，因为指导者看起来是那么有能力、充满了自信，并因此有点吓人。这个想法看起来很容易浮现，尤其是如果参与者考虑攻击指导者的缺点。例如，参与者说他发现了具有挑战和攻击性的学习经验。当指导者要求参与者个体表达其感受时，参与者又改变言辞，反过来说他的意思是指导者具有攻击性。

指导者：我做了什么让你觉得我具有攻击性呢？

参与者 A：我不确定。但你看起来高我们一等。我不知道；我不确定。

B：我知道什么威胁了我。我清楚地意识到我与你处于一个附属的关系，这影响了我向你表达我的观点的能力。我想，阻碍有效沟通

的原因之一是焦虑和附属的感觉。我也非常清楚你是本主题的权威。我不得不向自己证明我能提出自己的观点，不会被你的身份所胁迫。

121

C：我可以补充一点吗？上周，因为事情发展得太快了，我感到自己淹没在班级当中，不能回应。

D：是的。我也一样。（向指导者）特别是你，走得太快，我都不能确切地表述问题。

E：我和其他成员具有相同的困惑。

指导者：其他人的感受如何？还有其他想法吗？

F：在你和我们之间存在能力的差距。因为你学习了很多年，你作好了准备且具备能力。因此这个自卑的情况可能会影响我们的行为。

C：我说一句，在大多数情况下，特别是这里，我非常希望人们对我有高的评价。当我说某事时，我开始结巴，你将会看不起我吗？如果我开放，我是否该信任你不会贬低对我的看法？

G：我想，在这个课程中，我们也真的担心我们对其他学生的影响。

H：我有点不信。我不知道，“不信任”是不是用词得当，但是我总感到我在你的心中的地位在下降。

E：是的。我担心你对我们进行归因，而且拒绝和我们分享它们。

指导者首先回答了参与者E和C的评论。他说，如果他要进行归因，他会表述出来，为它们提供第一手的观察数据，然后要求个体确定或否定它们。他也说他感到不需要归因，但是当他做完后，他感到要与大家分享归因和那些作为论证的数据。指导者补充说，作出归因和拒绝检验的人们可能对自己也进行了防御，正如对其他人那样。最后，指导者问，是不是有人在暗示，为了不对群体构成威胁，他应该以某种方式来掩盖、淡化或否定他的专业判断吗？[1] 大部分参与者说他们希望指导者尽可能做得更加

122

专业。下面的对话开始了。

指导者：让我来检验一些事情。你们其中是否有人说过，感觉与一个对讨论的内容具有深入思考的人相处具有胁迫感？

参与者 B：是的。我今晚感到如此。自从你的讲座告诉我你有评价有效性的标准之后，我对自己的无效性感到焦虑。我感到我们之间存在能力上的鸿沟，我意识到我的第一个任务就是接受鸿沟和弥补它。

H：我没有感到焦虑或胁迫。我猜，指导者知道我所知的，甚至知道我想知道的。我希望从他那里和其他人那里尽可能学到更多。

I：我也是。我能返回去学习更多的理论吗？

D：我只想说，我发现这个讨论很有价值。这是一个在班级里提供有效信息的案例。该死的！我在参加好几个心理学课程班，但是这个是第一个讨论自己的理论的课程。

指导者：在我们回到其他主题以前，我希望验证一下我的理解。你们说我应该坚持做我能做的；如果我的行为阻碍了某人，你们将帮助我发现它。你们现在将这些受胁迫的感受归因于你们自己而非我。(几个人点头)，我发现这个讨论很有帮助。我希望降低我未来的任何胁迫影响，但是我认为将所有导致胁迫的原因都归因于我是不公平的。

为了成长，指导者可能要求得到反馈以便能成长，但是他们已经获得的有效水平看起来可能伤害了参与者；因此，聚焦于指导者的学习将不会促进小组的成长。

参与者也因表达他们对其他人的感受犹豫不决。可是，一旦他们开始意识到其他人的行为部分是由他们引发的，他们就会相信，他们必须开始与其他人的水平保持一致。人们便开始相互询问彼此是否准备相互开放；当提出这些问题的时候，指导者可以通过提供第一手的观察数据来加以辅

123

助，正如下面的案例展示的那样。

参与者D抱怨说，她在小组保持沉默，因为“小组很吵闹，我感到人们很傲慢和相互敌视，我不能在这种情况下进行思考。”E和F也是沉默的成员，他们也同意一些小组成员很傲慢、充满敌意、具有控制欲，是权力主义者。被质疑的小组成员为此表示歉意，要求其他成员帮助他们减少这种行为。指导者立即回放先前的录像带。小组成员意识到D、E、F早已经对他们刚才批评的行为进行谴责，但这并没有得到重视。

参与者F看起来已经遗忘他是多么依赖指导者和其他成员。当他没有出现时，其他参与者描述他是一个害怕采取主动的人。在下一部分，F说指导者没有帮助他向群体表达自己的想法。指导者被激怒了，部分是因为F之前曾经责备他。他对F说：“你想我做什么——举起你的手吗？请自己站起来！”在接下来的沉默中，几个成员被指导者的言语吓到了。在十分钟后，指导者要求大家允许他控制小组和中断讨论。小组成员同意了。指导者问F他如何看待指导者刚才的说法。“很糟”，他说。“其他人呢？”指导者问。他们的反馈包括了惊讶、震惊和生气。

“当时我是怎么阻止你这么说的呢？”指导者问。“如果这种行为被允许的话，我会成为有效的小组成员吗？”

一些人问指导者他的回答是认真的还是在演戏。他回答说他真的对F感到生气。另外的成员指出指导者的回答并没有帮助，一些人暗示说指导者对F已经忍了很久了。指导者同意，并指出这就是他们所说的需要小组成长的意思。但是，为什么之前他没有将这个问题呈现出来？他问了一些成员。“因为相同的原因我们没有这么做”，几个其他成员回答。小组再一次讨论他们应该如何开放和保持有效。“当我们每次回到会议主题时，我们都扫除了阻碍我们前进的各种束缚。”

124

G希望讨论指导者因控制而违反第二型的案例。G努力参与之前的部分，因为大家在讨论他的案例。出乎他的意料，当他到达时，小组建议指导者回顾第一型以帮助小组理解发生的事情及原因。指导者问G他是否介意将他的案例的讨论往后推延。他回答：“我今晚在此很努力地讨论我

的案例，但是如果小组希望了解第一型，我也同意。”问题是，G接着说他没有准备转变话题，而且开始对指导者控制了小组感到生气，虽然他之前没有这么说。实际上，他补充说，当他意识到他同意小组成员脱离他的案例时，他对自己十分生气。指导者要求其他成员对此事件给予回应。几个成员同意G的看法。一个成员说，虽然指导者有时在采取控制行为，但是他都明确地进行确认，而且征求了小组的同意。其他成员说，指导者花了很长的时间来压制G，因为G说他愿意推延他的案例。G和其他成员否认这种说法。再次回放录像带，证实了指导者却是支持G的，因为他一再坚持如果G觉得受挫的话，就要推延指导者的讲座——尽管G一周前也参与决定要求指导者复习第一型。

这些事件帮助小组更加开放地探究他们对指导者的感觉，包括他们歪曲与权威人士的关系倾向。指导者承认，虽然他在认知上能意识到这是不可避免的经历，但是他们还是让他失去耐心和生气。他也需要在摆脱权威身份的位置上得到理解。

诊断策略

小组活动的下个阶段包括个体主动实验新的诊断策略。他们将尝试学习如何有效地诊断行为。新的诊断行为会在如下情况发生：班级接受了指导者的推荐，尝试在决定谁做顾问之前，为案例的潜在问题建立模型。下面讨论G的案例。（G的案例包括他在一间医药中心及其服务的社区之间担任调解者的工作，特别关注他与一位抱怨他们的医药服务的病人的一次讨论。G同情病人的抱怨，也认为这是真的，虽然他认为医药中心的人员过分保守和严厉，但是如果他不维护医药中心的话，他就会有失去工作的危险。在G描述的讨论中，因为他觉得要维护双方的利益，所以他变得越来越没有耐心。）G被要求将其所需要的帮助具体化，他回答说他希望获得更深入的认识，最终降低他对病人的没有耐性。

小组开始有意识地尝试发展基于第一手观察数据的诊断，以及建立数据与诊断之间的清晰关系，由此展开了讨论。指导者将所有因素写在黑板上，并要求列出支撑每个因素的具体事实。很快，每个人开始根据案例中的数据进行推论，或者要求其他参与者肯定或否定他的推论。

126

表 3　为什么 G 对病人没有耐性的诊断

G 面临的两难困境	G 的两难困境结果	G 对学习和有效行动的预期结果	无效（包括对自己和他人没有耐心）
1. 他将自己视为调解者，当时却表现得像反对者或支持者般行动。	1. 几乎不可能出现这种状况，但 G 希望能赢。	1. 为了赢，G 压制来自意识的结果。	
2. 他谈及参与者的控制，但他在单方面地控制会议。	2. 对会议的期望水平是不现实的。	2. 紧张产生了，可能会随着时间增加。	
3. 他全心全意为社区服务，但更全心全意地为医药中心服务。	3. 如果他不维护医药中心的话，G 担心会失去工作，但他也担心得罪社区。	3. G 不能公开检验关于社区和医药中心代表的重要假设。	
4. 他断定医师很严厉，但是自己也很严厉。		4. 在这个情况下，很少学习。	
		5. 小组和组间的关系是防御性的。	
		6. G 个人也在防御。	

指导者在黑板上写出推论的时候，他根据第一型和第二型对推论进行了组织，如表 3 所示。表 3 的第一栏描述了 G 的行为，聚焦于两难困境（由全班从 G 的案例中推论而得）。第二栏是对 G 的两难困境的结果的推论。第三栏聚焦于 G 在这些情况下的学习结果。

127

我们可以推测 G 或任何人在这些情况下都不会有效；他对其他人的

没有耐性甚至对他自己也没有耐性；这就强化了结果，并使得 G 不可能通过自己的行动来认识这些两难困境。他的精力集中在压制结果和尝试，在不失去任何一边的尊重的前提下获胜。

一旦完成了整个诊断，G 说他发现非常有效。他开始意识到这是一个重要的模式，在他之前的工作中不断重复。

小组进一步探究为什么 G 发现诊断是有帮助的。我们对于这个过程的推论如下。诊断和表格（表 3）帮助他更好地理解这些经验；也就是说，他能够联系来自不同经验水平的不同因素，并能看到这些因素如何使他变得没有耐性以及导致不可避免的结果。越来越清楚的是，是他自己导致了这种没有耐性，他现在毫无愧疚感地接受自己的人格，因为他所尊重的其余参与者一致认为，在这些情况下，他们也会变得没有耐心。

这些诊断也帮助 G 思考，他可以如何更加有效地处理他的没有耐性。例如，在相似的情况下，他可以告诉他的病人他非常渴望帮助与渴望成功。有时这些渴望会使他变得无助；如果发生那种情况，他会很乐意病人们告诉他真实的感受；然后他会尽最大的努力来改变他的行为。G 也会规划与病人建立的顾问关系。在这种新关系中，那么导致两难困境的因素会被削减。他可能也会不带负疚和焦虑地降低期望水平，特别是如果这可以帮助他更加有效地与病人相处。

这个案例解释了类似的心理治疗和讨论会之间的差异，它们都是要寻求有效的教育。治疗帮助个人发现导致他高期望、担忧人际投射及使其无视两难困境的防御等因素的历史原因。在治疗中，这个案例可以成为 G 开始探究人格结构模式的优秀的催化剂。如果 G 带着没有意义的焦虑而不听诊断，如果 G 不能理解表 3，并将它作为学习和改变行为的基础，如果 G 不能看到导致他没有耐性的个人原因，如果 G 不能看到没有耐性是比人格更为广泛的问题的夸大，那么这个探究将是必要的，而且能比有效教育获得更多的成果。换言之，治疗可能是必要的，如果 G 不愿学习，他可能无法在接近第二型的环境中进行学习。

128

新的行动策略

一些人可能比另外一些人更容易完成小组下面的活动。它可能由下列陈述来说明，如“我觉得这是更具归属感的时候才做的事，但是让我试试……”，“让我们推行阿吉里斯所说的……”，或“我想知道舍恩会做……”每个新行为的尝试都得到指导者的强化。如果参与者信任指导者的观点，指导者接受了这种信任，但是又接着提出模仿指导者的问题——它允许不带责任的实验，如果实验失败，这可以减少失败感，或者如果他们意识到行动者的新行为符合指导者的模式，这可以降低其他人的不信任。后者的理由是现实的而且有用的。前者的理由可能是现实的，但是只能在第一型的输赢框架中发生效力。

这个转折阶段的另一提示，是某些人可以根据他对第二型的理解设计新的干预。如在起始的几个小组讨论部分。案例的讨论总是开始于委托人细述他希望得到的帮助。一天，作为委托人的参与者说他希望改变形式：他希望根据第二型评价自己的行为，然后看看他的评价是否被其他成员肯定或否定。他也说他不希望阻止任何人说“让我来处理它”。有人问如果那是否意味着他不信任小组成员会对他完全诚实。他承认这是一点，他这么感觉是因为他保留了来自他人的有效信息。这个诚实的坦白让其他人同样开放地面对那些有所保留的信息。因此重大的事件不仅会引发个人的学习，而且能激发更加有效的小组学习。由个体的自我评估开始，寻求肯定或否定变成了几个学习时期的固定规范。

129

一天，另外的成员说她希望尝试不同。她在上课之前已经重写了她的案例，提出希望给大家阅读它，并期待能得到小组的反馈。她根据第一型的变量（归因、评价）来分析她的案例，并愿意根据大家的反馈重新书写案例。她承认，新的对话，如果更加有效，并没有暗示她能在真实的情况下更有效地行动。她承认她花了整晚的时间重述案例，也承认那是一个

艰难的过程。她更加清楚地意识到为什么新的对话的关键是发展新的控制变量和新的行为。例如，她可能会考虑指导者可能使用的话语，但是她拒绝它直到她能维护这些话语。她说，“只有当我感到能肯定地回答，只有当我为此负责时，只有当我感到接受挑战时，我会接受它。这就是为什么我要把它读出来。实际上，我只能来进行重写一半的内容。”她开始没有抵触地参与讨论，同时高度开放地探究，她正在学习发展是多么的困难的事情。

过去活动的录音可以用在这个部分。参与者可以聆听和重构案例研究来展示更多的有效互动。

一旦个体开始接受第二型的价值观，就可以把他们分成几个规模更小的小组。这时，他们便可以在同伴的注视下开始更加积极的实验和实践新行为，而现在同伴比前面章节所假设的更具参与性。虽然对于阶段之间转变过程的描述可能会告诉我们事情会流畅而按顺序进行，但情况并非如此。

例如，A 的案例，他决定尝试新的行为。他开始说“我希望尝试不同的事物。我愿意给您看看我对自己案例的诊断，然后看看你是否同意。我也恳求得到你的帮助。我想使我的信奉理论和使用理论保持一致。我可以看到它们的不同，但是我没有看到为什么它们不同。”

130

然后指导者重复了 A 向小组提出的问题，问 A 他理解的是否正确。A 说是对的。接着，A 和指导者请求参与者给出自己的回答。他们（大约 3/4 成员）同意 A 的判断。A 开始说“从最开始，我就在进行某种归因，使得（其他人）不能以其他的方式进行归因（A 给出案例）。”

“因此，我想自己做几个自足的预设，因为我不信任他人。我总是开始就认为‘这个人不相信我的感受’。而且，我没有将自己的感受表达出来，我欺骗其他人，也担心他们会这么做。”

“我现在知道，我从没真正地了解如果我信任他人会怎么样。例如，我开始表达了一些感受。我可能会告诉他，我意识到可能会有几个因素是针对他的；我意识到他处在压力下；我担心我的案例中会发生什么



意外。”

“我能够从他对这些评论的反应看出这个人是否可以被信任。如果迹象是积极的，我就会继续，也许可以更加清晰地听取他的意见。如果不是，那么我会开始采取控制压力策略，正如我在案例中那样，但是我的负疚感会更少些。”

“正如我现在看到的，我的使用理论是：如果您不信任某人，（1）就不要验证理论和（2）利用你拥有的一切压迫他，直到他同意。我的信奉理论一直是参与式的、帮助性的，从众的。”

班级后面的讨论看来受到了压力，很长时间都保持沉默，而且几乎没有任何补充。这与前面三个讨论阶段的状况相反，前面三部分的讨论生气勃勃和富有成效。不管怎样，在前面三个部分，讨论会的结构为小组成员提供了独立参与案例分析的机会，也为个人提供了沉默的观察者的机会。（例如在 G 的案例中）。这是首次小组面对委托人决定主动地分析他的案例，请求小组确认或否证他的诊断。

131

在主题讨论的 30 分钟后，B 问如果班级回到前面的操作模式，A 是否介意。B 问 A 他是否愿意退让，让顾问做出他们自己的诊断。A 说他会，几个人松了口气。显然，整个策略对许多成员有意义。但是并不是对全体成员有意义。实际上，看起来不仅是相反的走向，而是去除简单的当事人—顾问之间的关系。他等待适当的时间来提出话题。当班级成员以“显得很弱”、“不清晰”和“不一致的立场”等术语来描述 A 时，话题又重新出现。全体成员感觉 A 是主动的、他十分清楚地对待他的诊断，显然也包括他无法保持行为的一致性的事实。

组长介入，提出了他对小组过程的诊断（缺乏补充），并检测它的效度。小组成员同意讨论已经被压制，许多评论是不清楚的，归因也是不一致的（A 的所有性质都被告之是夸大的）。

指导者说，“你（B）要求转换，对我而言这是一种解脱的明显标志。讨论，如你们几个所指出的那样，没有得到改进。到底发生了什么事情？”

一个成员想知道一些成员是否被 A 的方法威胁。这是一个直截了当的问题；它要求得到肯定或否定；因此它将结论放在是与否的分界线上。另一个成员表示同意并提出让她感到更加焦虑的是对第二型的阐述，她感到她现在必须根据第二型来进行有效行动。另外三个人也表示同意。当指导者问到，到底是什么触动个人或小组，让他们感到必须在学习第二型后马上完美地加以实施，成员说这是因为他们需要让指导者感受他们的能力。他们将指导者视为不断评价他们的人，并希望获得很好的评价。但是另一个成员问，“如果我们相信他告诉我们的，那么他所说的是在暗示我们要花费许多年才能学会如何有效行动”。“而且”，还有另一位成员补充，“如果我们对评价感到焦虑，那么我们应该尝试实践第二型，因为指导者会根据我们的实践尝试来评价我们，检测我们的新行为。”

132

一个成员提出，A 已经通过他的策略控制了小组，他不喜欢这种情况。A 承认这点并问其他成员是否也有这种感觉。有两个做出肯定回答，其他的人说没有。组长说他不同意。他感到 A 在积极主动地、很有责任心地与顾问一起建构他的时间；而且他寻求肯定；还有那些尝试第二型的默会行为。这个评论解释了另外两位沉默的成员的想法，他们也感受到 A 是以建构的方式来支持积极行动的。其他的六个成员说他们并没体验到 A 是支持积极主动的。再次回放录音，在一番仔细的讨论之后，六个成员承认他们没有准确理解 A 的意思。他们被问到为什么会扭曲对 A 的理解。在长时间的讨论之后，他们得出结论，在整个研讨会和这段时间中，他们觉得 A 是弱小的、羞涩的、甚至女性化的。他们很难表达自己对 A 的理解；实际上，正如其中两个人指出的那样，男性弱小的感觉让他们感到非常不舒服。有趣的是，除了组长，没有曲解 A 的两个成员都是女性。这引出对男女话题和各种感受的深入讨论。在这件事的结尾，一些人问，难以对 A 产生理性感觉是否因为班级过分聚焦于认知技能。一些成员同意，但其他成员不同意，他们提出人们具有这种感觉但是没有表达。指导者暗示强调认知将会排斥某些人的情感；他说提出这个问题可以帮助我们记着这个问题，最完美的技巧包括同时意识到两个维度。两位成员说他们的问

题是现在还没有意识到他们的感觉，只是更多地意识到没有能力有效地表达自己的感觉。

指导者问小组是否愿意重新剖析整个案例。他们同意，A 重复他开始的叙述。此时，R 开始作为顾问有意识地和开放式地尝试使用第二型。

133

R（强调）：好，让我们来看看，根据第二型，我会说我面临肯定或否定你的诊断的困难，因为没有案例给我提供可以直接观察的资料。

A：是的。让我给你一些案例。

R（再次强调，但是不过比开始少）：然后，让我们看看。根据第二型，在说（这么做）和说（这么做）之间是否不存在不一致？

A 回答说他发现这个评论很有用，这导致其他成员指出顾问对 A 行为的不一致。反过来，这让 A 探究了顾问的感受，这让他们可以更加深入地反思他们自己的有效性。成员们说：

C：这是我们最富成效的会议之一了。

D：我同意，但是我认为这大部分是因为指导者提出了他做过的问题。记着，我们是从确定早期的无效性是 A 的过错开始讨论的。

A：我发现这个会议对我非常有帮助。

F：我想指导者的存在非常有用。我们仍旧非常依赖他，这就是我们必须继续的原因。

H：我看到这个阶段在发生量的飞跃。

依赖也是一个关键问题。虽然小组成员在小组会议期间开始感到彼此更加亲密，但是，指导者必须强调亲密不是目标，参与者的行为能力才是学习，研讨的目标。因为指导者标志着能力，小组成员依赖他的支持和指导。一个成员说她需要指导者的支持来尝试第二型的行为。这是指导者提

供更多帮助的适当时期，但是也要求所有的成员思考他们的角色，相互支持。一个人建议分成更小的小组，脱离指导者来实践第二型，参与者表示同意。这个小活动计划将在下周进行。

134

小　结

图 4 总结了从第一型到第二型的转变过程。学习的过程基于个人开始意识到控制变量、行动策略、行为世界的结果、学习及信奉理论和使用理论的有效性。意识到这些变量，个体可以搜寻存在于每个变量里的或变量之间的不一致。

一旦不一致开始呈现、生效，并产生无效行为，个体便可以选择是否愿意降低结果的无效性。如果是这样，他就可以开始探究改变控制变量，发展新的行为策略，以及探究他们的行为世界的结果、学习和有效性。

下一步是检测学习。检测的第一步是不确定的。参与者可以问自己如果他们决定根据新的行动模式改变行为，那将会发生什么？这个讨论是纯认知性的。它不是在检测一个人和另一个人的信奉理论。

接下来是对反对实际行为的新观点进行公开检测。这要求实验新的行为。个体可能会模仿指导者或同事的行为，又或他会实践自己的行为，寻求肯定或否定。大部分新行为要求发展出新的控制变量或个人价值。结果，新的行为不能在没有置疑原有价值观的情况下习得，以及产生新的价值观。

当个体根据他们的行为需要公开检测他的新概念，当他确定其他人采取他想实践的方法，以及当他察觉到它们能提高有效性，个人将追求新行为的内化，并为新行为负责。

将行为内化和为行为负责使行为可以用在要求个体掌握这些必需技巧的自然世界中。这些技巧太过复杂而很难记忆和找回。因此，模式帮助个体鉴定必需的行为，然后在适度压力下有效行动。这些模式可能采用简单

136

的形式来提供有效行为的规则。

第二型使个人能有效面对他的同事、下属和上司。无论他选择探究的行为位于何种水平，都应当使用相同的学习模式。[2]

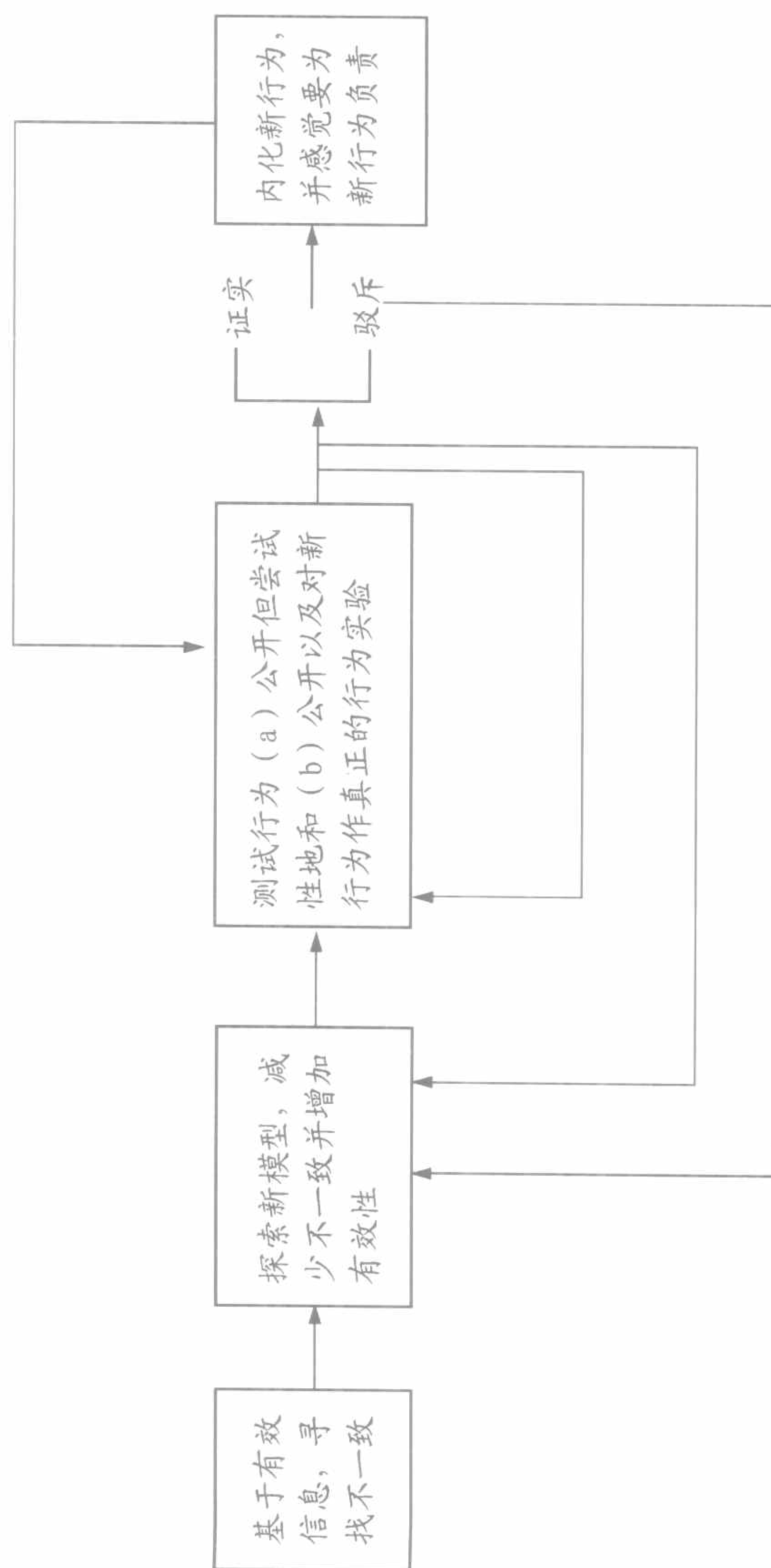


图4

注　释

1. 有趣的是，胁迫性问题没有在主席和专业学生组织的两个研讨会中产生。每个小组都报告说，他们期望拥有高能力的指导者。这些经验证实了我们最近开展的研究结论，即智力能力可能对具有 T 小组或随机治疗小组经历的学生而言具有更大的威胁性（这对案例中的学生而言是真的）。

2. 我们刚才探究的学习过程的描述是简单的，最多只是启发的。我们希望解释得足够多来促使他人加入迫切需要的研究。

我们研究的一个切入点是发现可以加速学习的新过程。例如，当这个书开始出版的时候，已经发展出新的任务，可以加速个体的信奉理论和使用理论的诊断过程。个体的任务是根据第一型和第二型来分析他们的案例。每个人都可以自己完成这个任务。我们已经发现，如果在小组其他成员开始阅读他们的案例之前，每个人便已根据第一型进行诊断，他们能够不带防御性地回到小组，并带着接受推荐的行为的准备来探究第二型行为。依赖的程度、与他人和指导者的竞争看起来大大减少了。成员可能会感到内部的压力，并希望自己可以意识到先前小组给他提出的盲点。体验自己的能力，在认知地图的帮助下重新发现自己的各个方面，不仅可以提升参与者实践新的行为的准备能力，而且会明显提升他们在离开研讨会之后对自己持续学习能力的信任。

这就引出了另一个研究阶段。我们的目的之一是探究学习经验，个体可以运用这些学习经验在日常工作时间中进行学习。重要的困难之一是帮助我们的参与者在这样的世界中持续学习——在这个世界中，除了学习任务，其他都是重要的；在这个世界里，许多人都不理解第一型和第二型，也不寻求理解；即使他们理解的话，也可能不希望这样学习，而且许多组织和文化也支持他们的观点。

某个小组的参与者包括联合公司的主席。除了他们对学习如何提升有效性感兴趣之外，选择这些人还有几个理由。如果学习是有效的，这些人有能力为他们的组织开创学习的机会；他们也可以鼓励探究第二型行为生存和传播所需的新型组织结构和过程。

在另外一方面，参与者的小组代表了一类人，他们非常忙，过度工作，他们依赖第一型，而且非常顽固地说自己是第一型。因此，虽然小组代表了一个很难处理的样本，但如果坚持学习的话，就会为其他人增加学习的机会，而且还可以为系统的、必要的转变与重构提供探究学习的机会。

到达终点前的过程是具有鼓励性的。人们处于郑重承诺的状态，在研讨会之外还

将持续学习，以便他们可以在日常工作条件下使用第二型，可以在低到中等压力的条件下维持这种行为。人们所经历的这类学习经验将其他经验的学习转变现象降到最小，而且它还帮助人们发展现实的期待，期待经过多长时间才能达到真正的有效行为。尽管具有困难，但这个现实的期待反过来维持了高度的参与，而且这种期待不是将下属的指责（没有用处的）降到最低，就是将推动下属成员进入有效的研讨会的努力降到最低。例如，他们说，应用中的关键问题之一是了解主席如何寻求帮助，如何将副主席作为学习资源，同时支持他们相信的角色，以及如何与下属一起完成目标——下属可能是不信任主席会转变他的行为。当主席提出这个问题时，“过程非常缓慢和困难，但是也非常有趣。”

当主席的学习取得很大的进步时，情况开始转变。一些副主席开始要求进入学习环境，一些人开始更加富有创造性地思考组织结构的重构、问题解决过程、信息系统的管理和奖励与惩罚过程。

而且，所有主席都尝试在自己的家庭生活中使用他们的学习，却只发现一些最为拒绝的行为来自他们最爱的人们，而且他们正是以第一型来处理这些问题的。特别是，他们没有感到恼怒或失望，他们开始理解不信任，甚至是家庭的不信任。到此为止，这样的反馈引导着主席们努力改变他们的使用理论，发展更有效的行为。

第 3 编

实　践

Practice

这本书的前两个部分探究了行动理论，考察了存在于在信奉理论和使用理论之间的不协调，每套理论中的不一致，最后囊括了有效性的意义和学习提升有效性的条件。接下来，我们通过呈现那些揭示了人们的信奉理论和使用理论的案例来解释这些概念。最后，我们会描述有助于人们从第一型转换到第二型的学习环境的可能设计。虽然我们也讨论研讨会中的小组维度，但是我们聚焦于个人和人际水平；然而，我们关于行动理论的理论——信奉理论、使用理论、第一型、第二型和有效性的概念——可以用来理解更大的社会单元的本质和学习过程。

在第3编，将说明如何利用这个理论解释专业教育当前面临的危机，重设专业教育，使其能解决许多专业正在经历的两难困境。我们将会讨论专业实践、专业机构和专业学习环境。

第 8 章　专业教育中的问题

Issues in Professional Education

今天的专业教育在很多方面都非常荒谬。不同的专业——律师、医学、护士、临床心理学、城市规划——吸引了前所未有的众多学子；虽然专业学校的等候名单很长，但是一些观察者预计到这些专业领域存在种种不足。同时，不满变得显而易见，不仅仅在学生当中（在 20 世纪 70 年代早期进入专业学校与 70 年代中期和 60 年代末期的学生具有相同的不满），而且在年轻的专业实践者/从业者、专业学校的院长，甚至是整个学院中都产生了不满。这种不满在学生中通过强调、对抗和争斗得到表达；年轻的专家通过创造出所谓的“反专业”来表达不满，他们反对专业实践和专业身份的概念；专家在公众中分析特定专业的批判和寻求改革表达不满——最近的“卡内基委员会高等教育报告”（Carnegie Commission on Higher Education, 1970）也许是最广泛的例子，还有诸如《医生的生产》（*The Making of a Surgeon*）和《心理学家的生产》（*The Making of a Psychiatrist*）这样的书籍，

139

140

标志着专业实践和专业教育之间的割裂。

虽然不同专业的具体问题和态度各有特点，但是，这种普遍的不满是构成最古老的职业（医药、法律、管理）和相关的新专业（工程学、商业管理、教育管理、城市规划）的特征的一部分。那些受专业本身扰乱的人们也对专业教育感到厌烦。这里似乎存在五个中心问题。

不满的原因

专业为谁服务? 虽然专业意欲满足社会的重大需要，但批判者说这些需要是无法满足的，尽管大量的资金投入到专业当中，但是为那些需要帮助的人员提供的服务却已经降低（Gross and Osterman，1972）。许多学生和年轻的专业人员希望能为那些处境不利的人服务，而不是那些少数人，但是他们却发现未来的专业角色不允许他们贯彻被他们视为职业的社会责任的实践。

一位年轻的法学教授说他的学生非常不舒服和失落，因为他们感觉自己与社会脱节。建筑和规划学校的院长说学生希望能解决社会问题——存在于建筑或围绕建筑的问题——不是建筑本身。建筑学者的学术技能不能帮他实现自身的广泛的社会功能。学生也反对建筑专业仅仅为大多数具有特殊兴趣的群体服务，他们希望为受欺压者服务，在学校无人监管的领域工作，他们也是这么做的。当他们看到研究生院的计划不允许他们以任何社会责任为名义提供服务，他们感到沮丧和失望，不想毕业。

医学专业暴露了相似的情绪。

141

> 在最近的一个月里，大城市市立教学医院的实习医师和住院医师正在组织抗议医院对低收入的病人的恶劣处理方式进行抗议……帮助病人争取他们的权力。同时，其他的年轻医师和学生在新的健康中心、自由诊所、孕妇顾问服务中心、福利办公室和本地其他的社区中

> 心展开的相同的工作。……这些新的医师和实习医师把他们的罢工或在社区的工作视为医生职业的合法构成。……甚至在具有几年经验的医生中，……有相当数量的医生在尝试学习医疗护理的经济学，尝试为整个社区或地区组织小组实践，尝试带来新的医疗护理理念……（Geiger，1972，pp. 96－97）。

这些关注为学生或年轻的专业人员创造了两难情境，在已有的专业角色中，他们找不到任何有意义的出路；专家也发现自己被人谴责没有为被剥夺选举权的人提供专业服务；专业办公室的头目们也说他不知道他该如何资助管理机构来为被剥夺者服务，而这正是年轻人所希望的。

这个支持运动发生在20世纪60年代中期，它是对上述两难困境的一个回应，它催促专业人员将自己奉献给处境不利的病人，为他们说话，教他们成为专业服务的有效成员，或增强自己的能力以便在相关机构追求自己的利益。支持运动在专业领域广泛传播，如医药、建筑、社会工作、规划、心理学，但是主要成长于法学界——它的最初领域，它促动了法学术语和概念的发展——并引发了其他领域的困惑。病人对接受年轻专业人员的服务不感兴趣，不愿意他们为自己发言，不准备组织起来，寻求有效支持的道路比让新的支持者相信的道路更为模糊。

专业人士具有能力吗？毫无疑义，人们指责专业学校并没有培养学生为处境不利的人服务的能力。奇怪的是，人们指责专业学校没有帮助学生成为有能力的参与者。这两个争辩都是正确的。第一个观念认为，专业学校——对于大多数专业而言这个原因是很古怪的，没有帮助学生获得应对真实世界问题的实践能力。

142

以法律为例，据说一个享有声望的法律学校划分了法学的专业领域，然后“……让每个领域最好的人来教授，假设最好的老师讲的课就是最好的法律教育。”犯罪法律课程准备“……关于第一、第三和第四重审的法院官司，在辩护的过程中，练习犯罪法的实际过程包括在官僚机构中工作和进行调节，这些机构和其他的官僚机构一样。”同样地，“给学生教

授签订合约和民事侵权行为的法律，但是他们发现法律实践不包括应用法律条文，而是与其他律师进行协商。”法律学校没有尝试教授如何与管理机构打交道，或如何处理情绪。这个观点的支持者提出，在法律学校教授的科目为毕业的律师提供一般的专业身份认同和逾越界限的感觉，因此获得共享的话语，使得对方律师可以想在相同的文化领域中确认出律师的文化。

在建筑领域，富有改革头脑的院长批评建筑的神秘性概念。正如一位院长所言，传统建筑工作室失败的原因是，“教师练习建筑，而不是教学生练习建筑。他们完整地保留了专业设计过程。”另一位院长说，“传统的教育工作室完全没有涉及模仿委托人/建筑者关系的问题。它被埋藏在地毯下。”第三位院长说，“我们没能成功地帮助学生明白还有很多他们可以继续前进寻找的知识……他们好像被训练成为刚愎自用的人，完全自恃，尊重他们自己的偏好和自己的观点，不愿把其他观点和其他可能被概念化或公开应用的方法纳入自己想法当中。”还有一个院长说，“每个建筑工作都是高风险的，要持续100年，公认的高风险——这有助于解释神秘的原因。”他们期望学生自己或通过外部参与者的帮助神秘地获得能力。

对建筑学和法学教育的批评也同意学生应该在毕业后的实践中成长为一个有能力的专业人员，而不是在学校中。基于这个批评，这可以作为提醒的原因，或作为事情的原本规律。

专业学校没有培养有能力的参与者的论点得到了又一场争论的支持，这场争论的根本假设就是专业角色正经历着彻底的改变。昨日和今日的专业技能无法满足未来的需要，专业学校却完全被那些陈旧的技能迷住了，无暇顾及正不断涌现出来的新能力。例如沙因（Schein，1972）认为专业需要改革来提高实践性，需要澄清专业对社会的责任。这些改革者应该研究谁是合法的委托人，谁应该进行最初的协商，委托人和专家之间的合约本质是什么，及专业的界限等主题。弗里德曼（Freidman，1973）认为专业需要“成功的计划者”——这些人具有管理人际关系的能力；他们能

创造出发展自我认知，发展学习的能力，同情的能力以及处理矛盾的能力。格提斯菲尔德（Gottesfield，1972）认为必须在一个开放且层级较少的团队开展专业活动，并将当事人视为参与者。佩鲁奇和戈斯特尔（Perrucci and Gerstle，1969）强调提高工程项目的等级和复杂程度，这要求工程师提高自身的管理能力和理解这些计划的人类结果。

布鲁克斯（Brooks，1967）提供了对今天的专业面临的两难困境的最好陈述。

> 专业人士希望弥补的（专业）鸿沟——即他必须使用的知识与社会期待的服务之间的鸿沟——正快速地发生着变化。这两个变化都起源于同一个普遍因素——技术变更。技术创造了机会和期望之间的竞赛……四个专业……必须承担发毛和管理这个改变的责任冲击。这要求专业具有空前的适应能力和多重功能。(p. 1)

144

累积的学习会影响参与者吗？ 科学共同体将自己视为探究的共同体。自从 17 世纪英格兰的皇家科学团体形成以来，他们常常交流自己的理论、实验方法和结果，这是为了其他人可以对此进行监测以及从中获益。与这个公开的、开放的累积过程不同，专业共同体倾向于把有效性的学习视为一个私人的、心照不宣的短暂过程。专业参与者倾向于不和自己的同事交流——甚至不用明确的术语和自己交流——他在实践中学到的东西。对专业人员来说，检验他们的理论或从任何程度的检验中获益是不常见的；也就是说，专业人员经常没有考虑他们从之前的情境中汲取的经验教训，就采取了行动。

这个特点对一些专业来说更为真切。在过去一个世纪里，在探究基础理论、诊断与对待疾病等理论的使用方面。医学在很多方面发展了符合科学共同体的特性。无论如何，对某些医药实践而言，这种描述并不准确——例如，关于作出有效临床诊断的学习，或关于医生/病患关系的学习。同样地，科学共同体在发展科学理论方面比学习科学研究实践本身更公

开、更明确，且积累更多。

建筑学几乎不存在学术传统，因而也不具备公开而明确的积累式的学习传统。

因为建筑是具体而非连续的，所以建筑在某种意义上只是一套理论的结果；不幸的是，建筑师不会在建筑学的文献和消费中花费这么多的时间来研究隐藏于建筑中理论。这种神秘性阻止建筑系学生发展实践的能力，也同样阻止了建筑专业人员的学习。

145

法律是具有公开、明确和累积的合法性理论，但是缺乏相配套的法律实践理论。能力的发展一般在专业学校外面进行。实际上，在法学里和在其他专业里一样，学者和实践家之间的分裂已经阻碍了社会对良好实践的学习。

改革是可能的吗？专业改革的想法本身存在一个主要的两难困境。第一，因为专业过分封闭，也可能因为它自己在金钱上的兴趣。专业不能依赖于自己进行改革，但是自从专业学校与真实的专业实践脱离之后，专业学校便不再是主动改革的地方。第二，如果专业学校开始转变为一个全新的专业，那么，原有专业类型培养出来的个人该如何谋生？第三，专业教育必须改革，以产生主动改革所需的新专业能力；但是，改革专业教育的专业人员在哪儿呢？哪里有改革实践的理论和能力呢？

自我实现能够发生吗？法学教育研究者发现学生把工作期间的自我实现感看得与非工作时间里的自我实现感同样重要。例如，新律师认为他们的工作是没有意义的，希望将更多的个性纳入工作之中。他们拒绝过去那种在律师的个人生活和专业生活之间的分离。虽然研究者发现 30 多岁的律师可能并不关心这些问题，他们采访的许多成熟的专家也具有与学生一样的想法。

沙因发现：

> 在学生看来，许多专业个体人员和许多专业机构都没有反思他们的社会角色，没有为确实的委托人提供高质量的服务，也不支持年轻

146

的专业人员为相关的社会问题提供服务……在许多专业领域，头几年的工作是失败的、没有挑战性，更像一个入门仪式，而非有效的学徒教育。(Schein，1972，p. 53)

历史起源

今天对专业不满的核心问题具有深厚的历史渊源。更确切地说，我们今天称之为专业的事物其实起源于宗教。帕尔默提出：

宗教专业人员是一种冗余。专业人员，正如我理解的，被预设为专业地行动、检测，以及作为命运或信心或观点的见证人。至少在传统上，仅仅因为他做了他应当做的，就被人称作**专业人员**。我将置疑把专业定义为宗教的传统观点——至少单词"*religious*"的一个不常用的意思如此解释。(Palmer，1973，p. 2)

每个专业似乎都起源于一个公开的信仰：也就是说，起源于通过专业活动获得的价值。因此，医学信仰健康、法学信仰正义，教育信仰真理，管理信仰拯救。在他们的历史上，专家人员将信仰变成了意识形态。意识形态是一个核心成分，也就是我们所说的范式。它包含了相互联系着的多种因素：约束实践者的道德标准，希波克拉底誓约就是一个典型；一系列构成专业技术的技艺；初学者的协会或工会被赋予使用特定专业艺术的权力；按照专业维护、权威和信任的原则与外行人的建立特定关系；制度环境，如庙宇、医院、法庭等发生专业活动的地方；以及一套提示世界概念的世界观或理论，在这个世界里，专业实践和专业活动的方式都被认为可以创造出理想中的更美好的世界。这些因素通过专业历史成为专业范式的一部分；它们相互关联，在不同的时期一些因素比另一些因素更加凸现，正如自中世纪以来专业发展史中所见那样。

第一，牧师是专业人员的原型，他们在教堂的规范中实践，拥有宗教权威的授权，他们在神圣的协会和联合体中发挥着最初的作用，即发挥着类似于法官的、聆听者的、教师的以及管理者的作用。

第二，专业的世俗化和特殊化。医学、教育和法学从教堂及其意识形态中脱离，从神圣的宗教团体中脱离，形成世俗的行会；从神圣的专业伦理中脱离，生成世俗的道德标准。专业不同于宗教职位，相互之间也不一样，各行业也为新增职业的实践创造世俗机构。一些技工和工匠的角色（例如建筑和工程师）也被提升到专业的地位。

第三，专业自由化和理性化。他们开始向更加广泛的参与者开放。出现了专业知识的书面形式，专业学习被系统化，专业开始与大学联系。专业人员的思想意识也转变成进步的世俗理念。“专业”作为社会世俗价值的保证者，专业思想对社会的责任更甚于专业协会本身。复合型的专业人员，例如托马斯·杰克逊（Thomas Jefferson）或本杰明·拉什（Benjamin Rush），出现了。

专业发展的第四阶段是技术的发展，它伴随着专业人才的增加（例如桥梁建筑工程师）和专业人员的专业知识与技术（例如工程的压力分析）逐渐分离，这也构成了专业人员的特长的基础。伴随着工业技术的发展，技术主导了专业范式。合适专业技术实践的机构产生——医院、实验室、工厂。专业人员开始被自己和其他人看作是应用专业知识的技术人员，也因此奠定了自己的权威。

虽然所有专业的发展都开始于中世纪，经历了19世纪和20世纪早期的技术提升，但是各个专业发展的阶段结果和时间不一样。[1]

历史发展的范式澄清了一个针对现代专业的批评——技术主导着专业的发展，正如它主导了社会的发展。帕尔默提出，

> 专业人员已经放弃了他们的传统功能。我对专业的定义——持有专业信念——是对工程师、药剂师、工商管理人员、学术人员的诅咒。他们不将自己视为一个信念的承载者或一种自信的代言人，而只

是技术的实践者……纯粹的、经验的、实效的、适合销售的技术……（那）可以不需要信念（Palmer，1973，pp. 2 – 3）。

他对专业的批评基于：

这些现代社会的专业人员无法理解那些含糊的、具有灾难的、邪恶的技术本身！例如，他们无法察觉那些纯粹的技术大多必须为非洲东南部战争负责……技术具有政治的意味。技术包括了那些理性的模式，通过这些模式某些人试图征服别人。技术的结果不在于争论和过程，而是在于宣传，在于精英的政治，在于战争、在于由来已久的种族主义、在于无所不在的公众控制形式。技术是模式，借助于它，自由的乐观主义者和现实的悲观主义者正在尝试开创他们的道路……（Palmer，1973，p. 3）

帕尔默重申了埃鲁尔（Ellul，1965）对技术的更加全面的批评，后者曾描述过技术概念在我们社会中的出现、它被提升为社会主导和它的邪恶影响。

149

第一型和专业的范式

技术的主导无法与第一型的特点分离。这两个想法共同澄清了导致职业危机的五个主要原因。

专业是人造的产物，它包括了任务环境要求，如西蒙（Simon）的术语；以及那些压制了创造者对要求的反应能力的资源。律师的案例、医生的诊断和治疗，建筑人员的设计、工程师的方案、规划者的策略都是人造的产物。

这个观点暗示了两种技术的存在：第一种技术是指构成了专业实践的

技能技巧；第二种技术是一种创设老一套环境所需的技术，它为第一种技术发挥功能创设出制度化的环境。

专业不仅是一种实践，还是一套行动的理论。在这其中，实践可以变成可重复的、合理的技术。这意味着专业教育的工作不仅仅包含了教授技术，还包含了教授方法。通过这种方法便可创设出技术为导向的行动世界。

工程师创造了可以控制的环境——例如实验室或风口——检测他的设计。这些环境具有标准的条件，到处都是一样的，可以进行量化测量和可以适度变化的。贯彻工程师设计的实际环境也必须具备三个特性：标准、一致及容易量化测量和控制。实际上，研究和发展的工程使用历史解释了重要的中间阶段，工厂追求将他们的产品生产环境转变成为合适的工程环境，以便让工程技术适合于生产。

对于医师，医院、医药实验室和医师的办公室都是人造的环境，在那里要应用医疗技术来诊断和处理。在这些环境中，测量诊断和治疗理论提供的重要变量，对病人采取控制性治疗（例如，控制病人对病菌的暴露程度），使病人满足于标准化治疗所需的条件，并产生预计的结果。这些环境也把控制性的预期行为强加给病人。

对于律师，法庭和相关的机构提供了人造环境。在法庭的环境中，陈述或辩论按照所有专业人员都理解的程序开展，以便让辩护根据所涉及案子的不同而加以规范。在法庭中，固定的对立关系为律师提供了一个应用法律知识的制度原则。在整个制度原则中，事情是极易被预测的，虽然不完全；在这个限制内，标准技术产生了标准结果。

同样地，城市规划者制度环境规定了完成规划实践的条件。在这些条件下，参与者受限于一定的行动，这种行动倾向于提升规划技术的预测性。

建筑者的办公室和工作室、教师的课室、心理学家的治疗室和实验室也具有相同的结构性环境。

专业人员关于这些结构化环境的知识，他参与其中的证明，他理解环

境语言的能力，他的协调能力共同构成了他的技术能力和对外行的权威。心理治疗师的早期故事的部分魅力就在于早期实践者，如著名的弗洛伊德介绍标准环境（例如，文化的隔离、统一的责任、病人和分析人员的行为结构的方式），这种标准环境可以安顿混乱的事情，使其有利于预计性地使用技术。

151

从这个观点来看，描述工厂结构和商业组织结构具有新的意义。魏勃莱姆（Veblen），在《商业公司的理论》（*The Theory of the Business Enterprise*）中描述了采用机械设备的工厂——劳动的分工、任务和工作的标准化、结果的量化测量以及易于测量和控制。这些特性使得公司成为可以使用管理技术的人造环境——例如泰勒及其追随者。阿吉里斯（Argyris，1970）提出这些工厂组织的特点是信息和控制权力的集中化，它们按照经济理性的想法来创造可以使用管理技术的环境。理性的组织也是工程化的组织，它与管理者即工程师的概念相应。

在每一个专业中，第二种技术创造了一个人造的环境：包括正式的结构化互动（程序）、区分不同角色的分工、整体行动的细化（标准、正式和可测量）、环境的控制（限制变量和顺序性）。专业的使用理论清楚地说明，对于大部分专业环境而言，如果使用了第一种技术，那么结果将会是可期待的。第二种技术创造出第一种技术得以依照预测情况实现的行动环境：在这个意义上，第二种技术成就了专业的自足性。这些第二种技术倾向于被用来成就自我强化系统：即一个具有稳定的世界观、行动世界的系统。

19世纪技术发展之后，专业开始倾向于提炼和发展技术范式的因素，以及关注第二种技术的发展，以创设可以预测技术贯彻过程的人造环境。工程项目的范式成为重要的模式；其他的专业也在尝试创造出相似的人造环境，其特点是具有标准的和可以测量的要素，通过对结果的测量以及对可控要素能力的测量来加以控制。

152

这些人造环境倾向于包含第一型的所有特性：这些环境被设计来实现专业的目标，控制任务，降低其他的可预测行为，结果是控制。这些环境

有利于使用推理来实现专业的目标或通过管理环境来获得量化结果。控制其他人来完成专业任务是它的目标。

同样地，在20世纪最重要的优秀管理组织模式中，经理尝试通过控制雇员的行为来完成任务。经理将工作划分为足够简单的任务以便任何人都能从事；经理建立了权力和信息的层级结构，只给底层人员提供很少的信息，只能进行短时的预测。而高层的人员则获得更多的信息，更有权力，且能进行长期的预测。

自从根据第一型来设计环境，允许专业技术的预计性实践，这些人造环境就成为第一型的制度。而且，它们鼓励或甚至将第一型行为强加到所有参与者，使得其他行为变得困难或不可能。这些人造的第一型环境干扰了每种职业的理想目标的达成。法庭的控制环境妨碍了正义；工厂的控制环境妨碍了人们借助技术理性解决人类问题或满足人类需要作用；医院的控制环境及其他的思想与健康。这些词“原告”、“辩护人”、“消费者”、“人格”、“主题”、“病人”是人造环境中专业人员的术语。当真实的专业世界转换成人为的第二种技术的第一型世界，信奉理论或专业的思想意识不过成为仅仅的装饰品。我们现在可以回到本章前面所讨论的专业教育的两难困境。

153

委托人。专业服务被视为商品，只要有能力支付就能获取它们。职业界也围绕专业技能得以施展的制度机构展开活动，因为机构就是设计来控制他人的行为。因而，专业资源会被那些寻求控制别人的人或控制他人的人所调动，或者，进入有这种结构的专业领域的人们会发现自己也参与了控制别人的行动系统，一点也不奇怪。

能力。专业学校的无效性被归因于学术教育与专业实践现实的区别。布鲁克（Brooks，1967）描述了专业学校为了让他们得到学术界的接受，而要求学习基础科学背景的两难困境。然而，布鲁克的主要观点是——快速的转变使今日所教的专业技术迅速变得陈旧——无法在第一型世界发现专业人士，至少不会立刻充足。根据第一型行动的专业人员可能无法参与双路径学习，而双路径学习可以促进范式的变化。在自我封闭的世界里，

专业人员可能会发现很难或不可能意识到他们在预测新的专业角色需求上的能力有限。

累积式学习。第一型意味着理论创设和理论验证是私人的、不公开的、单路径学习的，而且是竞争而非合作的。我们可以预料到，自我强化的环境倾向于维持常态而非通过公开的学习主动地累积发展。

改革。专业技术与使技术运作并制约行为以适合其的制度之间是一种自我强化的关系。——专业通过制度得到加强，而制度通过专业得到加强。根据埃鲁尔（Ellul，1965）所言，无论开始的目的如何，技术将会腐化，成为控制他人的工具。因此，专业违背了范式的初始价值（健康、真理、正义），正逐步让技术变成了范式的核心。伊里奇（Illich）和其他人指出，服务提供者根据那种模式定义委托人的需要而丝毫不顾及他的技术能让他提供什么，这可以被视为是第一型的自我封闭过程的职业篇。这个范式的结果是专业人员没有能力发现委托人可能不需要专业人员所提供的服务，这意味着专业人员会把委托人的任何不满视为拒绝。

154

自我实现。自我实现与第一型的世界不相符，这将会导致效能感、自我满足感、合理感和学习力的降低。第一型与个人的持续发展不相符，它会导致个人的自私。学生和年轻的专业人员似乎在以下列途径寻求一些新的不同于原来的专业范式。

旧	新
• 接收委托人。证明自己的能力，而不打算提供帮助（因为是委托人来寻求你的帮助）。	• 寻找委托人。不仅证明自己的能力，更要提供帮助。
• 狭隘地看待问题，使用规定的技术。有效运用技术。	• 广阔地看待问题，寻求新的组织和技术来解决它。
• 成功的标准已经由专业规定了。	• 成功的标准是变化的；重要的是给委托人和其他专业人员带来影响。

• 默会知识很重要，人们可以利用它来组织诊断和提出优雅的解决方案。	• 解决和诊断的标准不同，依赖于从参与者那里获得的信息和知识。解决方案会是使人满意的。
• 在人际互动背景下，很少拒绝；只需给予人际互动最少的关注。	• 在人际互动背景下，即使你的技术很合理拒绝仍然可能会发生。
• 即使是痛苦，应用技术也是为了委托人的好。	• 应用技术意味着控制他人，这会阻碍参与者和委托人的自我实现。个人必须服从他人以便控制他人。
• 委托人被视为是消极的，开放的，合作的；专业人士则应是坚强的，公平的。	• 委托人变得越来越具有教育性，更加愿意控制他们自己的生活；他们变得更加会影响专业人员，变得更加具有攻击性，会更加积极地参与诊断和治疗的过程。
• 为了落实技术，专业人员希望在工作中具有自主权。这可能会导致与他所工作的组织发生冲突。成为世界主义者可能会解决组织和专业人员之间的矛盾。	• 专业人员希望获得选择的自由和内在承诺；他希望他的委托人也是如此。他希望被委托人质疑，被组织的标准质疑，被超越专业的标准质疑。

155

注　　释

1. 将这个草稿与追溯特定专业和教育的历史的努力相比较，是一件有趣的事。伍德沃德（Woodward，1972）文雅而具有煽动性的专论回顾了法律教育目前的动荡局面，"……在学生和组长之间的存在不平静的情绪……我们应该教些什么？如何教？结果如何？我们利用我们的新知识，如安尼尔·贝尔坦（André Breton）所观察到的那样，'我们迷失在森林的路标里'"（p. 331）

伍德沃德从法律的宗教原始概念开始："在早期，法律几乎是神秘的，作为教堂本身的仪式……法律的实践本身就是圣礼……在 1833 年，约瑟·施特（Joseph Story）在哈佛大学就任教授的演说中指出"……'基督教就是法律的一部分，它从基督教中寻求权利的来源'"（p. 334－335）

根据伍德沃德所言，法律的世俗化包括三个倾向："理性的增长、科学观点的发展和新技术的发展"（p. 333）。

理性主义"……让法律回到人间，但是它自己不足以使法律实现世俗化。在法律可能变成'理性科学'之前，这个理性的视角必须和理性的分析方法结合"（p. 336）。

"造就了大量未经整理的法律材料……转变成为科学，同时物理科学开始形成，大约同时'科学方法'本身也得到了发展"（p. 337）。

伍德沃德把法律科学的发展分成四个阶段。"第一，混乱的权力必须以规则的形式加以呈现（1750—1800）；第二，收集关于法律的大量事实和理论数据（1800—1870）；第三，必须推演这些数据背后的原则，法律科学基于真正的科学基础进行重构（1870—1930）；最后——我们现在所到达的阶段——法律的科学必须整合成为一个不断进化的'科学的科学'"（p. 336）。伍德沃德将朗德尔（Langdell）的案例发展方法视为法律原则形成的科学推演的方法——"案例也是数据，真正的合法原则可以从中推演出来"（p. 334）——其次作为科学方法。

伍德沃德认为，现代法律技术在美国得到的发展只是"简单地让法律——法律的科学——更加有用"（p. 347）。在合法的现实主义旗帜下，律师开始相信"法律的真实问题是设计语言的技术、审判的技术和统计技术等。简单说来，法律的科学可以被用于实践解决问题"（p. 347－348）。作为结果，"法律教育在 20 世纪从一个基于案例方法的推演科学发展成为基于实践情况的应用科学"（p. 362）。

伍德沃德的历史学观点促使法律从它的神秘起源朝向更加世俗化的方向发展，其世俗方向从19世纪的理性主义的主导发展到20世纪的科学的合法技术。其他的法律历史学者可能不同意伍德沃德划分的发展阶段。其他专业的历史学者也的确发现了专业进化发展的不同阶段，发展了记录它们的不同方式，并解释了他们目前面临的主要专业困境。从我们这里的观点来看，我们希望再次强调伍德沃德所说的那些确定专业早期发展历史的着眼点。(1) 专业的发展是宗教性质的；在它的早期形式，专业的范式浸透了神圣的思想。实践者从专业的神圣中获取他的权威。(2) 专业通过世俗化的方式来发展，从宗教情景发展成为理性和系统的专业知识系统。实践者的权威来自于他所掌握的专业知识。(3) 在20世纪，技术成为专业范式的主导，范式的思想开始淡出，技术开始主导。埃鲁尔（Ellul，1965）将技术定义为："技术世界中具有推理和意识的两个分支，它们产生了技术现象，可以被描述成为每个领域的最好方法。这个'最好的方法'实际上就是技术的方法。这些方法的集合产生了技术的公民……在每个领域，人们都在寻求发现最有效的方法……在数字统计的基础上，寻找绝对意义上的最好的方法，这成为一个问题"（p. 32）。

第 9 章　对专业能力和专业实践的启示

156

Implications for Professional Competence and Practice

第 8 章提出了专业实践和专业教育的五个主要问题：专业人员为谁服务，专业学校是否培养了有能力的实践者，专业人员是否从累积性学习中获益，改革是否可能，是否可以在专业实践中完成自我实现。我们看到目前的现状可以理解为：（1）技术的出现是专业的主要特征之一；（2）制度性环境的设计是为了确保技术工作的预测性这两个因素的结果。第一种技术和第二种技术分别用来产生预测性行为，因此可以控制其他人的行为，以便专业人员可以通过理性实践、纯粹的设计和控制环境来达成他的任务。第一型使用理论存在于这些技术的背后，并创造了第一型行为世界。

157

在我们考虑如何改革专业实践之前，让我们来看看良好的专业实践是什么，以及如何获得这些能力。

专业实践的能力

不论今天对**能力**如何定义，我们可以肯定它的意义明天将会发生改变。未来专业能力的基础将会是学会如何学习（Schein，1972）。这要求在真实环境中发展个人的可持续发展的实践理论；这意味着专业人员必须学会发展微观行动理论。当它们组成一个模式时，就能代表一个有效的实践理论。专业人员也必须能根据他的微观行动理论行动以及反思自己的行动，将行动理论与控制潜在于行动中的变量相结合、并确定自身行为对行为世界（对自己、委托人和委托系统）、对学习（特别是双路径学习）、对有效性的影响。

第一型和第二型表明有效实践理论具有如下标准。（1）该理论不应自我封闭。它应该察觉和回应它自己的不一致、无效性和最终导致的退化。（2）该理论应该创造委托人与专业人士的互动以促进互动学习。（3）该理论应该让专业人员有能力寻求、评鉴和回应不同的委托人。（4）该理论应该包括专业改革理论，后者应描述从目前行为转变为期待行为的方法。（5）理论应该努力创造能承载开放的、公众的累积式学习的专业社会。（6）理论应该促使专业实践与自我实现相匹配，包括将自我需要、价值和能力投入到工作中，并设立现实但具有挑战性的抱负来促进发展。

这些标准强烈建议，培养有能力的专业人员的理论应该像第二型那样得到发展——或者，至少对行为世界和我们归因于第二型的学习产生影响。但是发展专业实践的第二型理论意味着什么？它如何与专业技术的实践保持一致？用埃鲁尔的话来说，第二型技术应如何避免技术的腐化影响？

建立个人的实践理论

建立个人的实践理论包括了诊断、检测和接受个人的因果关系。

诊断。想想一个准备设计大学宿舍的建筑师。他与指派工作的管理委员会见面。他感受他们是哪一类型的人，他们对他的不同期望，还有由他们经历带来的不同立场，他们之间对与各自利益的矛盾看法。这些视角对于建筑师来说非常重要，因为它们标志着他在准备设计的过程将会遇到哪些问题。他也需要了解将要使用这幢宿舍的学生群体；他们会有不同于他、不同于管理委托人的想法和文化；他可能需要研究学生如何看待分享空间和设备的问题。建筑师必须考虑到宿舍的社区邻居。社区对宿舍可能如何反应呢？如何在宿舍学生和社区居民之间建立桥梁呢？而且，建筑师将会与承包人合作。他必须理解他们的游戏规则，也许还要理解工人对设计中的特殊建构问题的可能反应。

这些列举暗示，建筑师的有效行为有赖于他将自己融入行动世界的能力。他是否能进入这些网络般的世界，并理解他们的文化决定了计划的执行程度。像人类学家与文化一样，建筑师必须面对呈现给他的缺乏结构的信息，他必须感受人类行为的不同信息，他必须感受中心和外围的信息，他必须尝试着去了解他会遇到的那些人的观点。他也必须为自己建构其他人了解世界的方式，至少用他们的观点来影响自己的行为。

159

每个专业实践者必须在不同的程度，以不同的方法，与个人、大小组织和不同的制度进行对话和互动。在每一个案例中，实践者可以选择对他所工作的文化环境进行不同回应。如，他可能选择专家的立场；他可能希望只学习他需要的文化，以便建构出自己关于所需文化的观念。重要的是，学生和年轻专业人士的不满来自于他们无法对委托人的文化给予更多的回应。实践者不能通过阅读或聆听其他文化或建立关于其他文化的理论增加回应程度。他必须通过自己与他人的互动，从那些没有结构的信息

中，构建自己的理论。

检测。为了避免行动理论的自我封闭，实践者必须学会检测他们的理论和假设。有些假设无法通过直接的观察得到确定（“我的委托人具有他不愿意表达的需要”）；检测要求提出一个前提假设，这个假设可以将无法观察的事项、可直接观察的事项和跟随着可以直接观察的事项的行动连接起来。实践的每一个情境都是检测行为理论的每一个机会。行动是检测，实践者是实验者。

检测并不是那么简单；专业实践的检测具有两个障碍：第一个障碍就在于实践者的环境和实验室环境之间的差异。在实验室，各种因素都被严格控制着。但是在实践环境中，人们不可能确知所有的因素，不可能掌控全部的因素，而且时间的要求也远比研究环境中的多。这些社会实验的障碍经常被研究者提及（如 Wright，1972）。[1] 他们努力在专业实践领域内推行实验。

160　另一个障碍是在专业实践环境中，所检测的行动理论的人为本质。在第一型使用理论下，行动理论是自我封闭的。我们对行动世界的假设引导我们行动，而行动本身又佐证了我们的假设。我们会将自己从各种可靠的信息中剥离出来（对各类信息视而不见，只看到有利于自己的信息），努力检测我们的假设，并采纳第一型的行为，只采纳那些证实我们假设的信息。我们的使用理论变成有效的自我满足（Schön，1971）。

如果术语“检测”（testing）和“实验”（experiment）意味着实践环境里的任何事情，这意味着只在类似严格的科学条件下进行实验。然而，有一种适合在实践环境下检测的中等严密标准。以下是它的特征。

探究环境。将自己的经历作为数据来源。任何期望之外或没有联系的经验被视为要解释的现象。将环境作为知识的资源。

形成观察数据的视角（**假设**暗示着类似实验室的环境）。这些视角必须描述一个关于数据的故事[2]、一场相关的争论和一个对应的概念结构，这影响了你的使用理论的行动结果。

161　视角必须忠实于你的数据——也就是说，视角不能遗漏任何不适合的

数据，它必须为那些意料之外的或没有联系的数据负责。而且，你必须使用你已掌握的技术（例如，人类学技术）来收集数据。当然也需要衡量数据收集的付出和数据本身的重要性。[3]

对于数据的视角，需要保持明确的矛盾态度：你必须为了行动而付出——因为没有付出行动将是无效的——但是在收集新数据的时候，你必须准备接受消极的评价。你的立场必须包括：全心全意地支持它，但也准备好随时可以抛弃它。

这个视角应该生产这样的行动顺序和结果，即一个发现或另一个发现可以导致视角的转换——转换可以搞清所观察到的结果。确证或转换为经验中的行动提供了效度。它们与你的付出一致——或与你自己的另一个立场一致——其他的调查者可能会带着不同的假设来到同样的情境，察觉数据的不同角度，经历与你相同的过程，然后得出不同的习惯视角。当这发生的时候，它变成了新数据的资源，必然产生一个新的探究过程。你的使用理论必须包括这些过程，虽然可能无法保证能够融合相互矛盾的视角。

自我封闭的理论只有通过行动来改变。如果——使用自我封闭的使用理论——我们勾结他人来拒绝不能印证彼此的假设的信息，而通过分享间接观察的数据，通过分享对数据的解释，通过检测我们的归因，先前的“勾结”就会被打破。而仅凭我们自己是无法打破勾结的，我们必须与他人一起做，既为了自己，也为了他人。分享行动世界的特点会被改变，只有当我们正视不同的使用理论，并且开始行动的时候，这些特点才会改变。

为了阐明这个问题，假设一个部门的领导 A，他个人认为其他部门的领导打算夺取自己部门所需要的资源。他决定抢在别人前面夺取这些资源。其他部门的领导，受到 A 的行动攻击，也以相同的方式加以回应。A 没有看到他们的行为是对自己行为的回应，只把它们作为他必须阻止其他成员行动的证据；他感到他的怀疑被证实了。

为了检测他的假设，A 必须承认他可能犯错。他将意识到他的行为和其他部门行为之间的关系。他不得不考虑他们可能准备，如果他也这么打



算，改变这场竞争游戏的本质。他必须开始行动，就好像这种可能性是真
162 的一样；也就是说，他和其他部门领导必须处理分配稀缺资源的问题。

这个检测虽然不符合实验室的标准，但是却可能获得只能通过经验来学习的中等的严谨性。正如没有在实验室做过实验，人们就不能学习有效的实验程序，人们也不可能在没有检测过程的实践条件下学习检测。

接受个人的因果关系。实践者必须愿意为自己的所作所为负责。在真实的环境中，失败的几率是很高的。实践者的行动有压力，必须面对很多底线，必须考虑时间和金钱，必须面对因为环境复杂和脱离常规而带来的失败危险。在意识到这些因素的情况下，行动才是负责任的行动；没有它，行动理论不可能变成有效的实践。

没有对责任的付出，实践者不能产生行动理论。只有经过认真对待的数据和理论才非常有用。[4] 而且，除非人们重视自己的价值，认真对待它们，否则人们不能根据数据产生观点。这对一个使用理论的模式是必不可少的。价值是工具，通过它，我们可以从更多的信息（而不仅仅是那些我们可以处理的简单信息）中选择更多的信息（我们第一次面对真实情况的典型状态），建构我们可以行动的情境。但是仅仅拥有价值，仅仅用它们来形成观点并不足够；一个人必须为这些价值和立场付出行动。否则，他就只能依赖其他人的价值，或他仅仅不能在此情况下行动。

坚持自己的立场要求个体坚决肯定自己。这使得实践者可以面对他人的反对，可以背离专业的常规，改革实践本身。同样地，如果一个人愿意
163 承认察觉到的失败，那么对自己的承诺则非常重要。专业人员所在的机构不会宽恕失败，但如果实践者第一次便采取复杂的、未经检验的行动，那么失败就是一个可预计的结果。如果实验方法陈旧，那么消极的结果与积极的结果一样；但是在实践中，消极的结果比积极的结果更加糟糕，因为它意味着失望。除非消极结果得到重视，否则就不会有来自经验的实验和学习。

今天专业人员所信奉的价值和原则可能与委托人的要求相矛盾。在过去 10 至 20 年间，实践者已经被要求参与机构的改革——他们被要求不仅

仅要学习流行的价值，而且要改变它们。

这意味着大部分的实践情境存在来自专业服务机构的要求（健康护理系统、法庭、城市）与来自机构的专业改革的要求相互矛盾的情况。例如来自支付委托人（管理发展规划的人）与那些要求更多参与规划的人，如使用者、消费者和受规划影响的人，他们之间存在矛盾；例如对机构忠诚的要求与专业的要求相矛盾[5]；例如在受限的机构条件下的工作的要求与改革自我封闭的专业机构和实践者行为的特点的要求之间的矛盾。这些矛盾具有专业实践的特点；它们的解决方案要求个人的承诺。

虽然我们对如何学习做出承诺，特别是那些对其他学习至关重要的承诺，还是很不清晰。虽然我们可能无法做出承诺，但至少，我们必须意识到必须做出承诺的情境是怎样的。

第二型与专业实践的方方面面

如果专业要回应我们上述提及的问题的话，那么，我们认为，专业实践理论必须能对行为世界和学习带来第二型结果。但是，我们所指的专业人员的使用理论的因素是什么呢？明显不是医生的开刀理论或工程师的结构理论。为了回答这个问题，我们首先需要区分专业实践理论的应用领域。区分技术理论和人际理论也很必要。技术理论指出实践者将会在任务中使用的技术。人际理论指出专业人员将如何与委托人和其他相关人士发生互动。

164

人际理论和技术理论的互动渗透。第二型同时应用于人际理论和技术理论。这两个理论的融合程度受职业类型的影响。如教师、心理咨询师等需要大量的人际理论，对他们而言，每个技术理论也是人际理论。建筑师、律师、医生则是一个缺少人际理论而技术理论盛行的领域；建筑师可以计算结构压力和张力，律师可以检验安全和贸易委员会的规条，医生可以做手术，工程师可以研究飞机的飞行特点，他们都不需要与委托人发生

互动。但这些实践的其他活动要求与他人互动。例如，建筑师必须与建筑监察员和承包人讨价还价，律师不得不与他们的委托人面谈，医生可能需要评价病人对手术的精神状态，工程师必须决定哪种设计可以更加吸引委托人。

专业需要互动的机会越少，专业具有的自主性就越大。专业需要互动的机会越多，专业具有的相互依赖性也就越大。

人际理论和技术理论在理论建设中的互动渗透。在诊断、检测和实施的环节中，专业的自主性与依赖性也会发生相应的变化，如图5所示。内科医师在诊断和检测病人时，可能非常依赖他的人际使用理论。可是，实施（给糖尿病人注射胰岛素）时，却可以既不需要人际维度，同时又高度依赖于人际维度（让病人进行身体锻炼或禁止食用某些食物）。相似地，税务律师在诊断和检测委托人的税务问题时需要人际技巧，但是当他在辩护时可能就不需要。另一方面，刑法律师在三个阶段都非常依赖人际维度。城市规划者在诊断阶段可能需要技术和人际技巧，当他开始规划时，可能需要更多的技术技巧，而在实施阶段又同时需要技术技巧和人际技巧。

	诊　断	检　测	实　施
技术的			
人际的			

图5

相对自主的专业可能在诊断和检测阶段不需要委托人的参与，但是在实施阶段却需要委托人的参与。每个专业在自主和依赖之间具有一定的波动性，根据专业和委托人的活动阶段而定。

例如，操作研究的小组倾向于将自己视为独立于委托人。在研究中，我们观察到他们将时间花费在委托人之外，主要发展委托人要求的模式。可是当模式构建好的时候，即使他们满足了委托人的要求，他们也遭到了

拒绝。因为这些模式无法满足任务所要求的技术。这个回应看起来是不合理的。是什么让经理拒绝了他们曾经追求的模式？专业人员经常（但没有目的地）表现出他们的困扰和愤怒。经理感受到之后，带着组织所赋予的权力，申斥专业人员。专业人员更加生气，但是也感受到经理的敌意，他们开始尽力抑制紧张感。因为无法表达而逐渐累积的紧张感开始破坏研究者的技术性专业能力。这反过来增加了专业人员的问题。

166

对经理的研究显示，他们将这个成功的模式视为对他们的存在的潜在挑战和威胁，是对他们的领导风格的威胁。他们相信模式会降低他们的政治活动能力，让其他人控制他们，让他们容易受到其他人的评价。实际上，经理希望在诊断和问题解决阶段，保持他们和专业人员之间的距离，因为这样做可以让他们能更容易地拒绝产品（Argyris，1971）。

操作研究者对管理者拒绝行为的反应并不那么有效，他们无法面对自己和他人的情感。实际上，人们可能会假设他们受操作性研究的专业性的吸引，所以他们能够回避对他们自己或其他人的感受的处理，特别是关于权力、敌对和拒绝等。因此，虽然操作性研究很少要求洞察情感和人际问题，但如果要让委托人接受操作性研究的模式，就需要对这些人际领域进行了解，并具备相应的技能。两个重要的学者—实践者提出，委托人的接受和有效的实施是操作研究的关键问题（Grayson，1973；Wagner，1971）。实际上，人们可能提出，在很长的时间内，困难存在于操作研究者和经理之间困难可能会产生的信任危机。这些危机不仅会使得接受变得更加困难，而且会影响给予专业人员提供他们所需的原始数据的承诺。回忆第 3 章提及的销售部的案例，经理的主要问题不是与产品相关，而是与持续增加的信任鸿沟以及销售员与顾客之间的不信任。甚至当组织尝试减少鸿沟时，代沟看起来却是更加糟糕，销售员被弄得团团转，但产品是最好的。

人际理论和技术理论在专业人员和委托人中的互动渗透。将自己视为自主者的专业人员仍与委托人在人际理论上存在互动。这些相互影响的人际理论可能会降低专业人员的技术理论的有效性，正如它在先前的操作研

167

究小组案例中进行的那样；委托人的人际互动理论决定了他们对专业人员的行为。第3章中的城市规划者面对不信任他的委托人，而且委托人的人际使用理论还促使他们攻击专业人员。城市规划者变得更有防御性，将他真实的情感隐藏起来。委托人明显感到他在压制自己的感受，这让他们更加确信城市规划者不值得信任。他们的反应就是，对城市规划者提出要求，这大大降低了城市规划者所喜爱的设计得以接受的可能性。

有些专业人员将人际问题视为不相关的；这可能掩饰了与专业人员的信奉理论不一致的人际使用理论。例如，一项关于内科医生及其病人的职业研究显示，虽然76%的妈妈表示对诊疗十分满意，还存在显著的不满：800人中大约1/5（149人）的成员感到他们没有收到清楚的表述，告诉她们到底她们的孩子身体哪里不舒服；大约一半的成员在诊疗后仍旧想知道究竟什么导致了生病；42%的成员采纳了医生的建议，38%的成员只部分采纳建议，11%的人则不接受建议（9%的成员无法统计）；不满的妈妈的最强烈和最普遍的抱怨是医师对她们所关心的孩子给予了很少的兴趣。关键不在于会面的长短，而在于他们之间相互理解的质量；在此，技术语言是一个问题，但绝不是最重要的问题（Korsch & Negrete，1972）。

虽然一些妈妈可能歪曲了现实，但关键在于医生很少会创造一个让妈妈可以检测自己的担忧的情境，以便医生可以确定他们的实际影响。克里斯（Korsh）和纳格特（Negrete）总结到，保障这些维度的有效性不会要求医生过度的工作。

168

可以想象，妈妈们认为她们个人的感受和医生的专业有效性无关。医生与担忧无关，或与关心无关，她们可能将距离视为合法。然而，他们通过培养内部的紧张感、不满和忽视医生的建议来处理距离的问题。像经理一样，她们在诊断和问题解决阶段保持距离；与经理不同，她们可以直到最后也保持距离。

在另外的案例研究中，卡斯帕尔（Kasper，1952）揭示了病人能够根据他们对医生专业的特性的观察来改变他们给予医师的信息。他们也保持距离，不让人知道如下的事实，即他们修改自己对病情的描述以便满足医生

的专业特性。例如，几个病人描述了内科医师（I）和精神病医师（P）的问题。提到了这些差异："（对 I 而言）运动导致心脏的疼痛"和"（对 P 而言）紧张导致心脏疼痛"；"（对 I 而言）肚子疼和肿胀"和"（对 P 而言）不明确的担忧使肚子疼"；"（对 I 而言）头疼偶尔由酒精导致"和"（对 P 而言）酒精是一个很大的问题——偶然头疼"；"（对 I 而言）腰疼让我无法工作"和"（对 P 而言）不喜欢工作，自从我打开抽屉就开始头疼"。

对于更加复杂的问题，大部分的专业人员倾向于区分他们的信奉理论和使用理论。操作研究者的信奉理论不要求让经理变得沮丧，因为沮丧会创造出更多的防御，或者因为他们的模式让经理感到没有能力或失去权力。同样地，医师的信奉技术理论很少讲述如何与不同的病人互动，或如何排除被歪曲了的回答。

专业教育也不会提醒学生要关注委托人的信奉理论和使用理论。例如，一些委托人可能相信"不能信任律师；他们想做的不过是赚钱，"或"那些律师都秘密商议好了，一旦你与他们扯上关系，除了律师外，没有人会赢"。又或委托人相信医生总是过度工作，因为他们非常忙，有很多事务；他们处在压力下面，当人们到医生办公室时，他们就想确切地知道要说什么；如果一个人不喜欢医生，他就会抑制这些情感。因此，专业人员的有效性也依赖于委托人对自身信奉理论和使用理论的不一致的意识。图 6 解释了这个区别。

169

		诊　断	检　测	实　施
技术的	信奉理论			
	使用理论			
人际的	信奉理论			
	使用理论			

图 6

我们可以看到建构个体自己的实践理论和与第二型相关的实践的人际领域之间存在密切的关系。

理论建设的每一个维度都具有一个人际成分。在诊断过程中，实践者与他的委托人互动，寻求有效的信息来确立自己的解释。在检测过程中，实践者受自我封闭假设的冲击，除非他可以想象另一种观点，并在根据那种观点开始行动时，就从其他人那里获得了有效信息。当实践者面对这些存在于专业角色中的矛盾时，他的解决能力依赖于他与不同类型的委托人、与所在组织的其他成员及与本专业领域中的其他人之间的互动。

在这些互动中，实践者的有效性依赖于自己的人际理论的有效性——如果我们估计正确的话，利用第二型便可以提升有效性。

第二型作为技术的困惑

我们已经看到，专业实践的技术理论和人际理论的相互渗透与实践者的有效性依赖于实践者将第二型运用到实践的人际领域的能力。但是，因为专业教育和专业实践的两难困境可以追溯到技术的起源和由技术产生的第一型世界，人们可能会问第二型是否是这样一种技术，它更善于处理对其他类型的技术的批评。埃鲁尔提出，说到底不能以一种技术击退另一种技术（Ellul，1965）。

170

让我们考虑一下针对技术的批评，这些批评可能会被运用到第二型。它们形成三大类：技术就是权力，权力腐败；技术好像有了自己的生命，它们运作着朝向更为广阔的可能应用空间，忽视了技术发明者的初衷（什么可以做，什么将被做）；技术要求制度性的环境，在这其中，技术可以行动，因此，其环境的特点由技术所决定，而这种环境对人类而言是被扭曲和去人性化。

我们认为，这些对技术的批评不仅仅是针对技术本身，还是针对技术力量所造就的行动世界。在这个行为世界里，这些技术力量被单一地使用着，而且既不是可对抗的、可检测的，也不是可影响的。简而言之，如果技术具有第一型的假设，并存在于强化它的第一型当中，那么这些对技术

影响的批评就是正确的。

虽然第二型是一项技术，但它的控制变量（有效信息、自由的选择、内在承诺）与被批评的技术的控制变量不同。

在与第二型一致的行动世界中，技术将会在双向而非单向的环境中被使用；它将会生成心理成功感而非失败感；评价、奖励和惩罚将会在相互肯定或否定的情况下执行，而不是掌权者的单边行动；自我接受感而非个人的成果，会更加受到重视。

那些将技术视为邪恶的人们希望提出三个方向的改革。他们中的某些人希望减少技术，如此将会阻止它对于人类生活环境的制约性。这个修补方案有时候会被作为整体的社会接受，有时候会得到个人的支持；在后一种情况下，年轻人向往配备了电子吉他和音响的乡村公社。这个修补方案的支持者很少会建议取消所有的技术（例如，大部分似乎都很重视现代医药技术），但好像支持选择性地消除技术。这个以个人为基础的回答的可行性依赖于积极选择是否是行为世界的规范。自由选择拥有在第二型行为世界中蓬勃发展的最好机会，在第二型行为世界中，人们鼓励个体去选择、设计和管理塑造自己生活的各种因素。

还有人希望以对重要的人类价值的信仰来取代技术。帕尔默（Palmer，1973）要求专业人员要再次将自己奉献给专业的原始价值——健康、正义、真理。再次将自己奉献给人类价值是值得表扬的，但是这种修补方案并不完善。这个奉献如何被接受或延续下去？这个建议与有效实践的理论不相符。

最后，还有一些人提倡，建立由技术受害人所组成的抗衡力量，以降低技术的控制力量。在美国，拉尔夫·纳德尔（Ralph Nader）的名字是与之相关的最常见的名字。他积极组织支持运动，寻求为那些没有权力的、深受技术运用的影响的人谋取权利，这个运动非常适合于它希望与之对抗的邪恶，因为它自己本身就是根据第一型组织起来。短期内，它可能是必要而有效的，但是从长远看来，它可能强化了第一型行为世界的存在。

一个更基本的回答是帮助专业人员（专业人员被视为最主要的技术运载者和操控者）学习和内化第二型的控制变量和策略。这将会使技术管理变得更加尖锐，也将提高技术解决方案的自由选择度，以及将人类追求的价值和有效实践结合起来。当然，这不会轻易实现，因为它要求对专业和专业教育进行全新的设计。

172

小 结

专业能力要求持续的发展个体的实践理论，有效的实践理论包含技术的和人际的理论。事实上，没有完全自主的专业，实践的人际领域有可能比我们经常想象的更加广泛。

专业实践的理论建设要求实践者具有与诊断、解决方案的生成和检测以及与在执行解决方案过程中个人因果推理的经历相关的能力。在理论建设的每一个环节，技术理论和人际理论都是以专业为基础，以不同的方式和不同的程度相互渗透。有能力的专业人员应该根据第二型在实践的人际领域采取行动。他的无能将会限制他的发展，也会限制专业实践的有效技术理论的运用。他对第二型技术的掌握将会使他有能力对抗和改变第一型世界。

注 释

1. 看看哲学家和逻辑学家关于确定理论的作品，以及那些可以被称为常规、模式或必然逻辑的作品，如冯·赖特（von Wright，1972）。

2. 参见 Rein and Weiss. （1970）。

3. 威廉·斯瓦特和他的同事尝试进行一个公开的计划，即在医疗诊断和处理的过程中采取数据的方式来研究。

4. 这里存在一个两难困境的问题：这个两难问题的解决对于行为而言非常必要，

而行为不仅包括了能力。如果处在压力下的行为要做到使每件事情都尽善尽美，那么幽默与承诺都是非常重要的。处在压力下的创造性行为要求幽默与承诺同在。

5. 对于现代的专业人员而言，这是一个两难困境：他怎么才能既保持对专业价值的忠贞，同时又在与专业价值相矛盾的组织中工作。例如，工程师在大公司中工作——服从所有的公司限制和要求——很少建立与委托人的个人关系。在本章前面提到的，规划者的高度流动可能被视为在组织内部维持专业身份的方式。

173

第 10 章　重设专业教育

Redesigning Professional Education

根据前面的讨论，本章为专业教育的重新设置提供一个大致的纲要。专业问题和变幻莫测的专业实践环境提出了专业能力的两个因素。它们具有建造发展性的实践理论的能力，也具有将第二型运用到实践的人际领域中的能力。我们将大致描述构建实践理论所需的能力的维度和一些为不同专业所强调的技术理论和人际理论的不同结构。这些不同的结构提出了重设专业教育的不同问题，我们将在本章开始讨论这些不同。可是，另一方面，重设的问题在所有专业里都是相似的：要求将实践整合到专业教育当中。我们将会在下面整合这个问题，将它与前面的分析联系起来。

174

专业理论

如果不同的专业具有不同的技术理论和人际理论的结构，它们将会面对不同的专业教育问题。我

们将会讨论三个模糊的结构：一个存在信奉理论和使用理论之间的不和谐；一个信奉的技术理论和技术的使用理论过时或不存在；一个没有信奉理论，但有许多有效的使用理论。

存在信奉理论和使用理论之间的不和谐。让我们从某领域的教育开始。例如，关于数学教学的矛盾理论。大约 20 年以前，提高中小学数学内容的努力集中在教授更加基础的数学知识。一组杰出的学者反对这种设计是因为它会导致一代学生不能有效地使用数学解决简单但日常中常见的加减乘除。

另外一个例子就是教育中关于具有小组教学的开放而灵活的课堂的争论。信奉的技术理论控制了关于课堂中的合适学生人数，关于教师应该展示的灵活程度，以及关于儿童可以自由忽略推荐课程的不一致的主张。

研究显示，在这些案例中，信奉理论和使用理论是不一致的。例如萨勒森（Sarason，1972）指出，教师正在无效的、缺乏人手的工作坊中，学习新的数学课程。因为他们从未令人满意地学习新数学，所以他们的技术使用理论与信奉理论不一致。

小组教学的信奉概念提出，教师应该是相互依赖的、平等的合作小组。不幸的是，这样的相互依赖很少出现，因为在许多例子中，高级教师接管一切，其他教师不能对抗这种状态，于是，他们公开遵从高级教师，但是按照自己的意愿来教学。如果他们不能具有这种自由，那么他们就会醒悟。

175

在教育中，人际理论的不一致包括：第一，每个孩子都是一个特殊的个体，给教师这么大的班级，这么严格控制的时间会限制儿童的个性发展，教师要服从于维持系统。第二，教会教师要相信儿童有系统发展的能力——据此，儿童能获得比在学校课堂中更多的成就。可是教师发现，即使是在为学习创造的最容易理解的必要的课堂管理也很难创造出一个有机体发展的环境。而且，信奉理论不是很有用，因为儿童发展的动机具有很大的个体差异。技术的信奉理论从没有重视这些差异，也没有制定有效又有用的技术可以让教师用来评估学生的动机。

新的数学和新的科学课程，正如它们可能出现的文雅课程那样，没有如创造者所期待的那样得到很好的接受。最大的问题产生于向教师介绍新课程的技术和人际使用理论。最开始，大部分改变课程的方案都假设向个体教师有效地展示清晰理性的图像，教师就会接受方案。即便忽略围绕原有课程发展起来的感受、态度和价值，群体规范也会在维护它们，发展了这么多年的等级式管理与群体规范一样保护着个人的感受和价值。

在法律方面，关于法人支付和个人税收的信奉理论非常复杂，很少有律师能理解它。学生通过探究无数的案例来了解税收法律，这些案例之所以会被选择是因为它们解释了关键问题。这给了学生一个印象，就是律师的关键能力是能够寻找适合于委托人问题的合适的税收法律规条。一旦律师走出这个领域，他们就会发现使用理论非常不同。关键能力其实是了解讨价还价的相关因素，以确定案子如何能被解决。

其他法律领域的技术信奉理论则必须完全代表委托人的利益。律师发现他们自己时常为了达成协议与对方律师进行商讨，保证能获得一定的法律利益；这些解决方式也被称为为了委托人的利益。

在一个合理的专业重构课程中，课程应该描述这些不一致和不协调，并开始着手解决它们。这将需要一些有能力理解教授信奉理论和使用理论的重要性的教师。教师们需要对学生描述出他们应对这些问题的实践理论。

探究这些问题将会产生若干不同的积极结果：第一，学生将会从学术教育与实践的差距中意识到这一点；第二，在学校的时候，他们将会开始思考和相互检测他们的实践理论；第三，学生可能会受到额外课程的压力，并在其中促使自己的实践理论更加有效。例如学法律的学生会学习如何讨价还价、与不同群体之间的互动以及与委托人的面谈。教师可能要研究人际矛盾的动态，以及建设性地对抗权威和学生所需的能力。

为了减少信奉理论和使用理论之间的差距，应该鼓励教师们开展研究或者指导他人进行研究。这会促使这类学习将自我封闭的过程最小化，在学术环境中将双路径学习的过程最大化。

过时或不存在一致性的技术理论。城市规划者对什么构成了有能力的实践没有达成一致。城市规划的早期范式集中在土地的使用、划分和功能的分配方面，在20世纪60年代让位给更为广泛的社会和经济规划的概念。今天的城市设计者可能更多的是一个博学者：他可能具有发动城市人员参与的技巧；他需要理解复杂的经济问题和社会问题，以及制度变迁过程中不可避免的政治问题。

177

结果之一就是将相关的社会科学研究介绍到城市设计课程。微型经济学、社区政治学、组织理论、决策理论、经济分析仅仅是其中的部分理论。这种外来学科的切入自然存在它的问题。虽然来自其他学科的学者可能会为重要的设计需求带来有价值的概念体系，但是专业学校很难给予他们公平的地位。因为学生对教育的相关性感到焦虑，当他们面对新概念带来的困难问题时，他们会产生更多的忧虑。他们可能会消极地拒绝无法应用于实践的理论，也可能因此完全或部分拒绝新切入的、与专业无关的学科。

这些反应可能会使新的高级学者失望，学者们可能会从他们已经建立的学科中退却。专业学校可能会尝试以这些学科来攻击年轻学者，但是高级学者将会小心翼翼地将年轻学者控制在这些环境之外，因为学生和专业学校的教师需要的不是新的或实验性的理论，而是将已经知道的基础概念转化为专业的词汇。

在这种情况下教育学生需要有能够预测自身前景的教师。教师们要具备足够自信感以便意识到问题，并且能够不被关于能力发展的实践的不一致而击败。教师应该有能力帮助学生学习自己的经验，并使这成为他们建构自己的理论的资源。而且，学生需要学习如何转化在其他领域内产生的概念，同时以自己的专业领域作为迁移新知识的起点。

布鲁克斯（Brooks，1967）提出了另一个专业教育的困惑。以学科为导向的教师可能信奉那些与专业服务对象不一致的价值和需求。例如教育管理专业，他们意识到了传统的不妥，但是毕业找工作时只有懂得传统管理方法才能就业。学校吸引了对此设计感兴趣的学者。这些学者开始看到

178

存在于学校里的不合理设计和无效的管理。他们的设计需要一种新的价值和技术；他们的管理概念支持新的有效领导的观点。学习教育管理的学生可能对新的观念非常热情，但是他们越接近毕业，他们就越意识到只有当他们懂得如何运用传统的管理方法时才能找到工作。他们可能会压制自己的信仰，使它们成为罗曼蒂克，并尝试取信于原有的教师——这些教师代表了业已建立的实践模式，希望提高他们找到合适工作的机会。

没有信奉理论，但有有效的使用理论。出色的反省者无法明确地说明成功诊断一个很难鉴别的疾病的临床判断过程，他可能也无法给学生模仿这个行动过程。具有创造性的建筑师不能提供设计的信奉理论，但是他可以设计出富有创造性的新结构。当学校处在困难当中时，学校管理者不能基于面谈和非正式的讨论提出他感受到的信奉理论，但却可以机敏地诊断学校中出了什么问题。其实有很多案例说明，没有信奉理论，但是具有有效的使用理论。

对某些专业而言，秘诀非常重要，因为实践者不会尝试将自己的技术理论公开化。

实践和理论的两级化正是在这种情况下产生。有效的行动者无法理解为什么成功，但却对此具有非常直观的感受。这些实践者被称为“机智的”、“聪明的”、“有直觉的”；因此，他们接受了许多有利的机会来实践他们的技巧。紧凑的实践、缺乏兴趣或关于有效性的自我担忧可能会导致理论和实践的进一步分离。

成功的实践者倾向于发展依赖于神秘能力的心理环境。在这些条件下，专业人员可能会发现很难承认，虽然他知道他是成功的，但是他不知道该如何告诉其他人该如何有效地行动。

179

这些实践者可能无法解决如何帮助学生向无法言说使用理论的专业人员学习的问题。而且，如果他依赖于他的神秘性，他可能也担心行为的方式会摧毁直觉的技能和默会知识的能力。

这些实践者可能拒绝被他人观察和研究，因为可能会被人认出自己的使用理论而发展出一套技术性的信奉理论。他们愿意好奇地讨论他们领域

中发生的问题，但是不愿讨论导致他们有效性的原因。例如，他们可能愿意描述他们作为成功的经理所面临的困难和挑战。但是，当被问到什么促成了他们的有效时，回答可能从“我不知道，我只是觉得这么做是对的”，跨越到表面的谦卑“你应该问别人这个问题”（Argyris，1961）。

以上三个问题具有不同的回答。当存在信奉理论和使用理论之间的不和谐时，教师必须面对信奉理论和实践理论之间的不和谐、不一致和冲突。当存在陈旧或不存在一致性的技术理论时，重要的是鼓励探究（存在于专业实践中的）潜在的价值冲突。当没有信奉理论，但有有效的使用理论时，教师必须尝试表述潜在的问题，公开检测假设、认识自我封闭性，重视对各自学科中的理论的双路径学习。

虽然这些要求对每个情境来说都非常重要，但许多专业人员可能在自己的领域内经历了所有的情境。在给定的专业学校中，这三个要求都需要得到强调。

这要求教师不要创造强调探究竞争的班级，不要让输赢模式占主导，不要严格控制学习环境和任务。实际上，这需要教师非常清楚自己的观点，也是有能力对抗和具有影响力的，也需要教师帮助设计学习环境而不是控制环境。在这样的环境中，心理成功感占主导；学生自己设定目标和实现目标的途径，确立既现实又有挑战性的期望；评价、奖励和惩罚通过肯定或否定的过程来获得；学生忠实于可靠的信息而非某个教授的观点。 180

教授人际理论

除非组织成员、学生和参与者已经意识到他们信奉的人际理论和他们所采纳的人际理论，除非他们能够以第二型的方式行动，除非他们能够将技术理论和使用理论整合起来，否则学校是不可能改革的。

就临床经验而言，它的目的是帮助学生在第二型路线中发展人际使用理论，需要如此设计是为了：生成可直接的观察行为；使推理得到公开的

检测；要求假设得到公开的检验，及降低自我封闭的活动；强调双路径学习；要求学习者以负责任的方式表达他的使用理论，而且并不将个人的行为归因于对结构的顺应，而是基于自己的个人原因；要求个人鉴定自己行为的控制变量；要求个人探究行为对于委托人（个人或群体）的短期和长期的影响，对他和委托人之间的关系（开放程度和信任程度）的影响，以及对委托人和专业人员的双路径学习的可能性的影响。

为了描述这些第二型的要求，我们需要重复强调：第二型并不站在第一型的对立面。我们并不是建议如下的学习环境，即教师应该放弃他们的责任，学生可以自由地定义他们的目标，因而没有任何的所获和影响。我们并不推荐没有评价和奖励或惩罚的学习环境。

181

第二型并不是一个第一型的温和版（kid-glove）。这并不是说，在那里，人人都试图变得很温和、文明，但人们仍旧实行单边控制，输赢仍旧盛行，奖励仍旧以某种固定的方式实行着——例如，直接递给雇主的机密推荐信。

第二型也不可以被解释为第一型的因素之一。在许多学校里，教师和学生在控制者与被控制者之间变动。例如，学生可能会鼓励教师设计教育计划，然后单方面地评价看看他们是否掌握。教师可能在他们的班级里设定自己的规则，结果发现学生坚持教师修改规则或反抗。

设计第二型学习环境是一个非常复杂的任务。迄今为止，我们所知甚少。而且，我们很容易会堕入到它的反面或在第一型世界里摇摆。

因为需要的知识和技能非常复杂，我们建议尝试把旨在讲授第二型的研讨会从主要关注技术理论的课程里分离出来（即使某一天技术理论和人际理论的教育可能更加系统地被整合起来）。但是第二型的课程设计代表了课程设计的一个新维度。我们有时间吗？在检验了各种专业学校之后，我们发现专业越是依赖于委托人的互动，可能需要越多的时间。例如，神学、教育、商业、城市规划和法律学校在第一年或提前好几年灵活地为学生增加了这些课程。另一方面，医药学校则不可能。这是一个需要每个专业和每个学校都要投入研究的领域。

另一个问题是，我们必须考虑某院系的所有课程，为所有大学的专业学校提供人际信奉理论和使用理论的课程。我们必须小心谨慎地做出这个建议，因为它将会威胁到教育中的人际因素和技术因素。可是，如果学生面对的是学校外的有能力的教师，而不是面对专业学校本身的缺乏能力的教师的话，我们相信学生最终将会学到更多。教育、神学、法律和城市规划等专业的经验显示，那么，这些方案将会成为更为孤立的方案，如果骨干教师也觉得教师团队提供了二等的教学的话。 182

当然，我们需要面对一些实际问题。第一，专业学校的教师将不会一天晚上就发生改变，给予人际教学理论应有的重要的核心的地位。结果，最好的教师可能也不会被它吸引。甚至即便是有好的教师，学校可能也只需要一到两个这样的成员。我们不是非常清楚该如何在敌对环境中搭建沟通的桥梁或生成理智的工作环境，这不仅仅是将已有的概念转化为特定的专业术语，或是发展出新的概念体系那么简单。而且，除非学生必须要取得专业委派证书，否则许多学生都不愿意在这些领域接受繁重的教育。甚至在更大的专业学校里，许多学生也不会选择这类型的教育。最后是经费问题。我们这里描述的教育仅仅是设计的最初阶段。我们推荐以研讨会的方式，教师积极参与活动的研究。这类教育非常昂贵。

最好的环境似乎是大学创造一个所有专业学校都能使用的学习环境。这可能要求拜访更多的人员以任命几个高级和初级人员。然后要发展一个学术研究的环境，为年轻人提供较高的职位。

将实践整合到专业教育当中

专业能力的两个关键的因素——建设自身实践的技术理论的能力，以及将第二型模式运用到实践的人际领域的能力——只可能通过实践和对经验的反思来获得。我们将使用“临床（clinical）”这个词汇来称呼这个合成过程。 183

当然，虽然我们有理由提出专业人员必须“将知识与有效行动联系起来”或“统一理论和实践”，但是专业学校并不为此而负责。

关于基础理论、实践理论和技巧之间的关系具有三个不同的视角，它们在什么任务适合学校，什么适合办公室的问题上尚未达成一致。

学校认为，实践理论来自基础理论，缺乏可以用来检测的实践资源——例如，通过更为精细的对真实世界的模拟世界。例如，以本地规划的技术理论为取向的方案依赖于基础理论的发展，这些基础理论包括城市的发展和转型，机构的行为或人力资源的再分配政策。专业学校应该将技术理论建立在更加基础的理论之上，才能发展出足够的实践理论。或者更为夸张地，应该仅仅发展基础理论，而将更加有效的实践理论（应用于专业实践）留给实践者个人去发展。学校认为，关于实践的教学不同于学术任务；学校应该发展和转变专业实践的基础理论，办公室应该提供获得专业技术的机会。

第二个学校的思路可以通过不同的方式得出相同的结论。一些专业人员和教育学者提出，有效的实践包含无法言说的直觉知识，甚至可以说它基本就是直觉知识。这就是专业的神秘之处——这是所有教授的立场。这类专业人员知道自己知道一些事，知道学生不知道这些事，知道他不能告诉其他人他知道什么，但是知道他们（学生）应该知道它。那么学生怎么才能知道它呢？以神秘的方式，也许通过与老师的亲近关系可以得到渗透，就像学徒一样。学生可能发现自己是莱恩所说的“结（knot）”。

有一些我不知道的事情
　　我希望知道
我不知道我到底不知道什么，
　　但是仍旧希望知道
我觉得自己很愚笨
　　我似乎既不知道它
　　也不知道我不知道它是什么

因此，我假装知道它
　　这是精神错乱
　　因为我不知道我要假装知道什么
因此，我假装什么都知道

我觉得你知道我想知道什么
　　但是你不能告诉我那是什么
　　因为你不知道我不知道什么

你可能知道我不知道什么，但是你不知道
　　我不知道它
我不能告诉你。因此你不得不
　　告诉我所有的事情（1970，p. 56）

专业神秘性的信徒也相信专业技术中的主要直觉知识必须在实践中习得。

可能会出现这两个观点：专业学校是为基础领域而负责的，这将会导向最好的技术；实践是为传授如何有效地运用理论和技术而服务的。

第三类学校认为，专业学校应当教学生如何“专业地思考”——例如，像一个律师、城市规划者、医师一样地思考。可以理解，学习像专业人员一样思考不同于学习相关的基础知识，也不同于专业实践技术。不知何故，思考的问题被认为是可以教授的。而这是学校的任务，办公室允许学生运用它来解决专业实践问题。

185

这三种立场在我们看来都有缺点。基础理论和专业实践的关系不是非常清晰。信息的特定载体看起来很容易陈旧（例如，城市规划者关于联邦建筑方案的信息，或建筑师关于特定建构方法的信息）。没有牢固掌握实践技术理论，一个人就必须相信基础理论与专业能力之间的相关。例如，规划者应该学习当前的社会分层理论吗？管理者应该学习当前的人类

动机理论吗?

基础理论与实践能力的相关是以实践理论作为中介的，因为基础理论对行动的作用，只表现在它对实践理论背后的假设的影响。但是我们不能只依靠基础理论本身推出应用理论。工程理论不能仅仅从物理中推导出来，例如，正如大多数工程学校发现的那样，自工程学成为应用物理理论开始，物理的原则和方法就可被用来批判工程实践内在理论的假设；同样地，化学工程师需要知道热力学，因为实践理论的假设非常类似热力学的原则。

简而言之，对于给定实践的理论，我们就可以通过回到基础理论来支持或反对它的假设。在缺乏实践理论的情况下，只有当我们可以理性地确定实践理论的假设是基础假设时，我们才能理性地确定基础理论和专业能力之间的相关。这个假定对某些专业更为可行。

关于第二种观点，如果不能转换为有效的实践，基础理论有何用处和意义呢？获得专业技能显得很神秘，那么在什么基础上，它是神秘的？如果在第一部分呈现的技术观点得到接受——即，技术是需要复杂信息的行动方案——那么，我们至少发现了一个维度的证据证明技术不是神秘的。而且，专业的神秘性一向与专业人员的角色和专业结构的精英想法相关：尝试去除专业神秘性的一个理由（我们的能力在原则上是去除它，至少部分去除神秘）。

关于第三种观点，我们（在第 8 章）提出，学习专业地思考要求学习建立自己的实践理论，这反过来要求进入实践的情境。实践在教学生如何专业地思考的过程中起着重要作用。

可是，学校不能自称可以承担整个帮助学生获得专业能力的功能——至少要求重构学校和办公室的概念，促使它们之间的传统界限消失。工作经验的种类、持续的时间和现实主义可以提供全面发展专业能力的机会，它们与目前所定义的学校界限和结构不一致。学年的结构、课程所要求的学生时间、以学术为导向的院系之间的界限、测验和论文的要求、学术安全和声望的阶梯都限制了参与实践的程度和时间，而这些参与程度和时间

可以促使学生获得全面的专业能力。

模拟（simulation）和田野实践（field practice）都具有优点和缺点；如果打算使用它们来帮助发展这两类能力，就必须使其符合清晰的标准。

模拟非常有用，因为它可以被减缓、诊断和重复；它提供了在控制学生和教师的简单干预下的实践；对于学生，这具有心理的安全感；它保护委托人不受教育的误导。

模拟的缺点是它是一个与现实对等的游戏，但是这一点很值得置疑。缺点可以通过设计和时间加以缓解。当学生实践了大多数技术，准备在一个没有设计过的环境中使用它们时，模拟可能不如田野经验那般有效。另一方面，模拟对于有经验的实践者更加有用，他会希望检验有些行为为什么经常有效，或希望学习新的概念和技术。

田野经验——来自真实世界而非模拟实践的经验——是专业教育的常用方法。长期以来，法律学校一直使用案例法和审议会法庭的方法。在过去 5 年，新的努力方向是让学生进入真实的实践。从某种意义上而言，这些实验的主动性来自学生自己，田野工作采取为社会弱势群体提供法律支持的项目形式加以开展。在动机和内容方面，这些与建筑和规划学的学生参与实践相似，这些努力或多或少都是非正式的，处在学校的边缘。

更极端的做法是，使田野研究成为专业教育的主要部分，例如在桑尼・布法罗学校的环境设计专业。甚至在熟悉专业教育中的实践经验的专业学校——商学院，以案例方法称著，还有医学院，如术语“临床”所示——这仍是一个努力反思和实验的过程。

所有这些活动提出了一系列的操作问题，如管理要求、学分、监督部门、学术课程工作、选择学生和确定学生的责任、教师的参与度等等方面均存在问题。而且，这些严重的问题反映了田野经验和学术文化之间的不相符。

田野活动要求的正式结构与学期、课程和院系不相符。教师倾向于拒绝将之纳入课程，或在某种程度上，倾向于同时重视学术学习和田野实践，虽然后者并不存在。

教师和学生参与田野活动的动机不同，他们对自己的参与带有不同的满意程度。对于某些人，参与田野工作提供了透视真实世界的本质的机会，因此满足了确认或转变学生职业期望的需要。对于另一些人，田野工作允许为处境不利的人服务；以他们的经验为基础，学生和教师对他们能在什么程度上提供帮助具有不同的满意和困惑。

在教育中，田野工作的意义并不明晰。许多学生只是体会到自己的无能，及在田野工作比想象的困难得多。相反，他们可能会以新的方式攻击课程，或者他们可能会表示困惑，课程并没有提供他们在田野工作中所需的知识技能。而且，学生感到即便学到了，他们也无法表达出来。

在我们看来，田野经验不应该被简单地设计成：为学生提供真实世界的工作经验的课程。重要的是，获得这样的经验远远不够。学校要为学生提供更多；否则，学生就会发现自己为了学习无需教师的内容而付学费。而且，如果学生工作的话，还要给学生付工资。

而且，真实世界的经验可能会增加学习第一型模式、自我封闭和人际互动技术的可能性。在这些压力下，学生可能开始将第一型模式视为成功的道路，视为实现他梦想内容的道路——当某日他获得经济上的成功，获得他想要的人格，或他发现了对规划城市感兴趣的委托人时，他可能才会学到另外的内容。

田野经验的目标和所有临床经验的目标一样，是学习在真实环境中变得更加具有反思性，以便创建和检测特别有效的行动理论。

临床经验的目标是帮助学生学习建构自己的实践理论，因此，实践的真实情境或模似环境必须因所需功能而具有不同的特点。正如下面列出的那样。

功　　能	实践环境
填补空隙，转化，内化 任务是帮助学生描述计划的程序，将理论运用到具体的实践中去。这意味着：(1) 学习填补理论和实践之间的信息空隙；(2) 学习将语言学习转换为人际互动的情境学习；(3) 学习内化复杂的计划，以便它们可以顺利和有效地进行。 学生回忆和应用存储的行动理论的容易性使他能自由地执行所需的理论建构。	因为这些功能使用已有的应用理论，实践环境的先决条件是学生知道这个理论。理论限制了环境：它们必须是理论所对应的具体环境。实践可能采取了一系列暴露的方式，每个都为应用、检测、转化或者内化理论提供了机会。理论上，这一系列的小实践为学生的重复提供了机会。 与这些经验相关的教学或管理将会模仿任务的形式、任务的系列结构和批评。
理论建构：诊断	具备一些预先存在的技能——观察、聆听、进入新的环境。实践经验包含融入实践的组织、机构、系统或者文化，带有任务的描述和诊断。危机和压力非常低。持续时间不会比融入文化所需的时间更长。 经验应该在不同的组织、制度和环境中被重复，以便获得对不同文化所持视野的理解。 监督包括听取学生的报告；质疑被他忽视了的维度；促进学生作为人类调查员的聆听、观察和访谈的技能的模式化；鼓励他表达他对观察现象的困惑；鼓励他建立一个针对困惑问题的解释理论。
理论建构：检测	前提是熟悉有效推理的模式和检测假设的技术。这需要足够的持续时间、范围和行动的自由，以便允许发展和检测行动的理论。 参与的范围可能非常庞大，具体范围依赖于被检测的理论范围和自身的检测范围。只要它允许理论建构，允许构思利用设计好的干预去检测理论、执行干预、记录和解释结果，那么它就有可能会由面对面的干预演变为机构改革的长期努力。 监督包括帮助建构这些步骤，帮助学生思考，帮助学生鉴定这些步骤的标准（鉴定这些标准如何不同于实验室的标准）。

189

190

191

续表

功　能	实践环境
理论建构：个人因果关系	前提是学生具备足够的回应任务环境的能力，以及合理平衡任务环境需求的能力。实践的环境应该是这样的，在其中，环境的结构、时间和条件由委托人的情况决定。 同样的，学生应该由委托人根据任务来选择，之后学生要与委托人进行协商。任务具有高风险、高压力、有时间限度和负责任的特点。 监督包括帮助学生鉴定和面对要求的承诺，帮他注意发生的事情，包括需要建构行动理论，需要面对敌对的决策、需要允许失败的时机。监督应该鼓励学生将环境视为如下的情况：在期间，他的价值观和观点是和谐一致的。因而监督要鼓励学生尝试清楚地理解它们。

实践的某个单独情境所提供的功能之间可能有很多交叠。这里列出的几个功能可以通过模拟或田野经验来实现。但是，最后的功能——具有承诺的学习和具有个人因果关系的学习——最好通过田野经验来获得，因为它提供了现实问题、现实的委托人、高风险的情境、时限和对行为和责任的要求。另一方面，田野经验难以放慢速度、很难在关键的地方重复，而且很难监督。

尽管设计了实践的环境，但实践必须是专业教育中心，而非边缘活动。专业教育的不同功能必须整合，包括让学生参与临床的经验。

专业学校的临床经验时常处于边缘的地位，临床教师常常是兼职的、年轻的、没有任期的，只有很低的学术地位。

有效临床教育的第一个要求是全职监督的教师，包括学校的高级人员。这些教师应该开放地探究他们的技术使用理论和人际使用理论。最理想的是，他们应该将学术研究任务视为发展新的使用理论和基础理论，从理论中提取新的临床经验，及检测以确保它们的有效性。

这也是一个好方法，可以把兼职和成功的实践者纳入这个模型，这个方法对实践者、学生和学校均有利。策略是去寻找那些实践者，这些实践

者希望有能力反思他们的行为，提升他们的能力，以便创造自己的有效实践理论。让我们看看，几个学校主管希望能更有意识地认识与他们工作相关的使用理论。在第 2 编描述的研讨会由六个学校主管和六个学生组成。实践者和学生互为资源。当小组开始活动时，学生成为主管人员的行为的观察者——在早期阶段，和教师一起——分析他们的行为的有效性，设计可以替代的行为。 193

在这个过程中，主管安排学生面对实际的委托人和真实的任务。主管可以观察他们各自的学生，看看他们在没有设计的情境中的行为的有效性。但是为什么繁忙的主管愿意花时间观察行动中的学生呢？这里至少有三个理由：（1）主管将会重塑自己的观察和诊断理论，他可以观察自己的行为，也可以作为观察者来帮助同事。而且，学生和教师可以帮助学校监督者测查他们帮助他人的有效性。（2）在某个意义上，教师出现在这些过程里，学校主管可以以更低的费用来给出建议。（3）最后，主管可能会感受到对既是观察者，又是他的顾问的学生的某种责任。

这些理由暗示了学校和实践者之间的契约责任。后者必须确保有能力的教师既对自己的学习负责，也要为学生的学习负责。这意味着教师群体必须有时间观察主管。这些观察将会成为帮助主管的基础和检测学生观察技术的有效性的工具。

而且，当学生评论主管或主管评论学生的行为时，教师需要在场。正如第二部分所说的，很难学习那种创造第二型学习情境的技术，也很少有学生或实践者具备这些技能。结果，必须要利用有能力的教师。

如果能获得这些教师的帮助，学校应该能更加容易地提出关于学习经验的质量的要求。而学习经验正是主管能够为学生设计的。

而且，无论是模拟，还是田野活动，如果教师对研究这些学习过程不感兴趣，那么他们的内在承诺都不会很高。

临床经验必须整合到课程当中，这不仅仅是为了提高临床经验的质量，而且也是为了其他课程的利益。在第九章，我们讨论了信奉理论和使用理论之间的区别；我们描述了为什么确定信奉理论和使用理论之间的不 194

一致是非常重要的。在临床经验中，这些不一致非常容易出现，因为信奉理论与实践相关。如果这些不一致在课程中或临床状态下出现，专业学校就失去了重要的机会。在独立的技术领域中，这些不一致能很好地被指导者识别出来，因为他们熟知本领域的知识历史和发展状况。而且，帮助教师从第一型技术倾向于创造和保持的思维常轨中脱离出来的一种方法就是，让他们关注他们所传授的内容和实践之间的差距。

实践只有在与理论相连时才能被最好地阐述，教师在与专业相关的理论建构中是最有能力的。繁忙的实践者时常将实践理论放下，因为他们憎恶外显的理论建构，这导致了被教授的实践知识，在最好的情况下是全面的推理程序，在最糟的情况下变成繁琐的故事。

最后，只在边缘的临床课程处理信奉理论和使用理论之间的不一致，允许临床课程从学校的主流智力活动中脱离出来。教师，那些在心理上和管理上已经将临床课程从核心课程中割裂开来的教师，对学生和临床教师提出了比较低的学术、教学和研究标准。

例如，学校教育的临床实践时常意味着让学生进入实际情境，观察行动中的实践者，或从事实践者要求从事的任务。如果是前者，学生可进行详细和全面地记录，但是没有与繁忙的实践者讨论的机会。如果是后者，学生立刻变得很忙，他没有时间反思自己的行为。他变成了实践者模式——一项成就，这项成就为他获得喝彩，因为他开始工作、努力工作、完成工作，而不是因为他反思自己的行为和发展自己的使用理论。这些较低的知识标准被临床教师所接受，其中大部分教师是从实践中撤出进行自我充电或修补伤口，他们并没有对技术和人际的信奉理论与使用理论进行开诚布公的反思。

195

核心的学术团体可能会看到这些结果，感觉将临床课程从核心知识课程中分离出来是一个明智的决定。他们可能既看不到自己所创造的自我满足式的预言，也看不到将概念技术应用到实践理论中的兴奋感。实践倾向于脱离理论不是因为它简单，而是因为它很难理解。

最近，专业学校的研究生教育也尝试使他们的教育更为切题。他们的

教师主管，或出于担忧或出于困惑，允许学生为贫穷、处境不利的、困难的人服务。那些教师仍然认为，知识挑战的关键问题在于使专业教育与专业实践更为相关。这些学生继续回到他们的研究生工作，在各自的专业学校中成为教师。他们建立一个重要的桥塔——以帮助告诉他们的长辈在专业中存在的不一致和矛盾。需要这些人员来共同完成任务，进行研究，研究可以产生这种结果的课程——在这种课程中，信奉的技术理论将会对抗使用理论，因此需要教师帮助学生发展他们自己的实践理论。

这些课程将会要求教师有能力将他们领域中的矛盾和不一致呈现出来；要求教师有强烈的自尊心和很高的知识整合能力，以便意识到他们所传授的和有效实践之间的区别；要求教师有能力面对他们教学中的问题；要求教师能敏感地追问他们教学和实践中的不一致；最后，要求教师有能力面对这些不一致背后的价值观的挑战。

196

参考文献

References

ANGYAL, A. *Foundations for a Science of Personality.* New York: Commonwealth Fund, 1941.

ARGYRIS, C. "Puzzle and Perplexity in Executive Development." *Personnel Journal*, 1961, *39*, 463-466.

ARGYRIS, C. *Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness.* Homewood, Ill.: Irwin, 1962.

ARGYRIS, C. *Integrating the Individual and the Organization.* New York: Wiley, 1964.

ARGYRIS, C. *Organization and Innovation.* Homewood, Ill.: Irwin, 1965.

ARGYRIS, C. "Conditions for Competence Acquisition and Therapy." *Journal of Applied Behavioral Science*, 1968a, *4*, 147-177.

ARGYRIS, C. "Some Unintended Consequences of Rigorous Research." *Psychological Bulletin*, 1968b, *70*, 185-197.

ARGYRIS, C. "The Incompleteness of Social-Psychological Theory." *American Psychologist*, 1969, *24*, 893-908.

ARGYRIS, C. *Intervention Theory and Method.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

ARGYRIS, C. *Management and Organizational Development.* New York: McGraw-Hill, 1971a.

ARGYRIS, C. "Management Information Systems: The Challenge to Rationality and Emotionality." *Management Science*, 1971b, *17*(6), 275-292.

ASHBY, W. R. *Design for a Brain.* New York: Wiley, 1952.

BARKER, R., DEMBO, T., AND LEWIN, K. "Frustration and Regression." *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 1941, *18*(1).

BATESON, G. *Naven*. (2nd ed.) Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1958.

BROOKS, H. "Dilemmas in Engineering Education." *IEEE Spectrum*, 1967, *4*, 89-91.

CANNON, W. *The Wisdom of the Body* (rev. ed.) New York: Norton, 1939.

Carnegie Commission on Higher Education. *Higher Education and the Nation's Health*. New York: McGraw-Hill, 1970.

COPE, O., AND ZACHARIAS, J. *Medical Education Reconsidered*. Philadelphia: Lippincott, 1966.

ELLUL, J. *The Technological Society*. New York: Knopf, 1965.

FRIEDMAN, J. *Retracking America*. New York: Doubleday, 1973.

GEIGER, J. "*The New Doctor*." In R. Gross and P. Osterman(Eds.), *The New Professionals*. New York: Simon and Schuster, 1972.

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday, 1959.

GORDON, R. A., AND HOWELL, J. E. *Higher Education for Business*. New York: Columbia University Press, 1959.

GOTTESFIELD, H. *The Critical Issues of Community Mental Health*. New York: Behavioral Publications, 1972.

GRAVES, C., KATZ, J., NISHIYAMA, Y., SOAMES, S., STECKER, R., AND TOVEY, P. "Tacit Knowledge." *Journal of Philosophy*, 1973, *70*(11), 318-331.

GRAYSON, C. J., JR. "Management Science and Business Practice." *Harvard Business Review*, 1973, *51*, 41-48.

GROSS, R., AND OSTERMAN, P. (Eds.) *The New Professionals*. New York: Simon and Schuster, 1972.

HAINER, R. "Rationalism, Pragmatism, Existentialism." In M. W. Shelly and E. Glatt (Eds.), *The Research Society*. New York: Gordon and Breach, 1968.

HAVENS, L. *Approaches to the Mind*. Boston: Little, Brown, 1973.

KAPLAN, A. *The Conduct of Inquiry*. New York: Intext, 1964.

KASPER, A. M. "The Psyche Doctor, the Soma Doctor, and the Psychosomatic Patient." *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1952, *16*, 80.



KELMAN, H. C. "Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change." *Journal of Conflict Resolution,* 1958, *2*, 51 – 60.

KORSCH, B. M., AND NEGRETE, V. F. "Doctor -Patient Communication." *Scientific American,* 1972, *227*, 66 – 74.

LAING, R. D. *Knots.* New York: Pantheon, 1970.

LAING, R. D., PHILLIPSON, H., AND LEE, A. R. *Interpersonal Perception.* New York: Harper and Row, 1966.

MAYHEW, L. B. *Graduate and Professional Education.* New York: McGraw-Hill, 1970.

MAYHEW, L. B. *Changing Practices in Education for the Professions.* Atlanta: Southern Regional Education Board, 1971.

PALMER, P. "Professions in the Seventies." *Church Society for College Work,* March 1973.

PERRUCCI, R., AND GERSTLE, J. E. *Profession Without Community: Engineers in American Society.* New York: Random House, 1969.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension.* Garden City, N. Y.: Doubleday, 1967.

REIN, M., AND WEISS, R. "The Evaluation of Broad-Aim Programs: Experimental Design, Its Difficulties, and an Alternative." *Administrative Science Quarterly,* 1970, *15* (1), 97 – 109.

ROKEACH, M. "A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems." *Journal of Social Sciences,* 1968, *24*(1), 21 – 22.

SARASON, S. B. "The School Culture and Processes of Change." In S. B. Sarason and F. Kaplan (Eds.) *The Psycho-Educational Clinic.* New Haven, Conn.: Yale University, 1972.

SCHEIN, E. H. *Professional Education: Some New Directions.* New York: McGraw-Hill, 1972.

SCHEIN, E. H., AND BENNIS, W. G. *Personal and Organizational Change Through Group Methods.* New York: Wiley, 1965.

SCHON, D. *Beyond the Stable State.* New York: Random House, 1971.

SCOTT, R. *The Making of Blind Men.* New York: Russell Sage Foundation, 1969.

SIMON, H. A. *The Sciences of the Artificial.* Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1969.

WAGNER, H. M. "The ABCs of OR." *Operations Research*, 1971, *19*, 1259 - 1281.

VON WRIGHT, G. H. "On So-Called Practical Inference." *Acta Sociologica*, 1972, *15* (1), 39 - 54.

WEIMER, W. B. "Psycholinguistics and Plato's Paradoxes of the *Meno*." *American Psychologist*, 1973, *28*(1), 15 - 33.

WHITE, R. "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence." *Psychological Review*, 1956, *66*, 297 - 334.

WOODWARD, C. "The Limits of Legal Realism: An Historical Perspective." In H. L. Packer and T. Ehrlich (Eds.), *New Directions in Legal Education*. New York: McGraw-Hill and Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1972.

索引及汉译对照

Index

A

B

D

E

F

G

H

I

K

L

M

T

U

V

W

Z

［Ｇｅｎｅｒａｌ Ｉｎｆｏｒｍａｔｉｏｎ］
书名＝实践理论：提高专业效能
ＳＳ号＝１２２８６５３６